

**Didácticas artísticas para disminuir la agresividad en 6º grado en la institución Pies**

**Descalzos**

Karem Pauline Fábregas Romero

Régulo Augusto Martínez Munárriz

Trabajo de grado para optar a el título de Magister en Educación



Asesores del trabajo:

Magister Yamile Borrero De Castillo

Magister Jaime Enrique Barros Agüero

Corporación Universidad de la Costa

Departamento de Posgrados

Barranquilla

2018

**Didácticas artísticas para disminuir la agresividad en 6º grado en la institución Pies**

**Descalzos**

Karem Pauline Fábregas Romero

Régulo Augusto Martínez Munárriz

Trabajo de grado para optar a el título de Magister en Educación



Asesores del trabajo:

Magister Yamile Borrero De Castillo

Magister Jaime Enrique Barros Agüero

Corporación Universidad de la Costa

Departamento de Posgrados

Barranquilla

2018

**Veredicto**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Firma del jurado**

---

**Fecha**

---

**Barranquilla**

**Dedicatoria**

Ante todo a la vida, por darnos la oportunidad de realizar esta maravillosa investigación que ha fortalecido nuestros conocimientos y que nos ha preparado para ser mejores personas, mejores docentes.

A nuestras familias que con amor nos han apoyado con paciencia y animado a seguir adelante, construyendo saberes valiosos, a pesar de la distancia momentánea y necesaria para salir victoriosos y empoderados.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la Institución Educativa fundación Pies Descalzos, que con el aval de su rector, Néstor Martínez Muñoz y el apoyo incondicional de la licenciada en artes Ivethe Noriega se pudieron desarrollar los talleres en sus aulas y quienes están comprometidos enteramente de corazón y alma a un cambio verdadero desde las artes.

A los estudiantes que participaron de esta experiencia artística, gracias por el amor recibido, sin ellos nada hubiese sido posible, gracias por tantas historias y por abrirnos sus corazones.

A las investigadoras Liz Dany Barranco Meza y Emma Chacón Ortiz, quienes dieron un primer paso y diseñaron tan valiosa herramienta de observación de los comportamientos de los niños, la cual nos ayudó en este proceso y nos mostró el camino para apuntar hacia una transformación en la vida de estos.

Gracias a nuestras amistades y profesores, especialmente a los tutores Yamile Borrero Del Castillo y Jaime Enrique Barros Agüero, personas maravillosas, quienes con sus consejos y su guía nos emocionaron y alimentaron nuestro espíritu cada lunes.

De igual manera al profesor Eduardo Vides Celis, quien, con entusiasmo, nos abrió las puertas de su valiosa biblioteca, lugar mágico que alberga tantos saberes en sus páginas y que nos dio luz en los momentos de penumbra...Muchas gracias.

Karem Fabregas Romero y Régulo Martínez Munárriz.

### **Resumen**

La presente investigación ha sido elaborada con el objetivo de describir el mejoramiento de los comportamientos agresivos más comunes a través de la mediación de técnicas didácticas artísticas en los estudiantes de 6º en la IED Fundación Pies Descalzos ubicada en la ciudad de Barranquilla, Atlántico, Colombia en el año 2018. La población con la que se trabajó fue de 95 estudiantes de los grados sexto A, B y C de educación secundaria, de los cuales se sospecha que podrían presentar dificultades en sus comportamientos en cuanto a la agresividad infantil, la cual influye en sus relaciones interpersonales. De esta población se seleccionó una muestra de 21 estudiantes que mostraron indicios importantes de estos comportamientos como resultado de la aplicación del test de agresividad de Barranco y Chacón (2016). Luego, se diseñó y aplicó un programa de didácticas artísticas, elaborado bajo las necesidades mostradas en el resultado del test, con miras al mejoramiento de estos comportamientos agresivos. Finalmente, se volvió a aplicar el mismo test, haciendo una comparación de los cambios evidenciados debido a la aplicación de la mediación artística.

***Palabras clave:*** Comportamientos agresivos, didácticas artísticas, emociones, relaciones interpersonales, artes

### **Abstract**

This investigation has been developed with the objective of describing the improvement of the most common aggressive behaviors, through the use of artistic didactic techniques applied to a group of students attending to IED Foundation Pies Descalzos, located in the city of Barranquilla, Atlántico, Colombia in 2018. The population with which we worked was secondary education, specifically a group of 95 students in sixth grade A, B and C. This particular population has been showing difficulties in their behaviors in terms of child aggression, which directly affects their interpersonal relationships. From this population, a sample of 21 students was selected, due to the important indications of these behaviors shown as a result of the application of the aggression test of Barranco and Chacón (2016). Then, an artistic didactic program was designed, applied and developed, taking into account the needs shown in the test result, in the hope of some improvement on these aggressive patterns. Finally, the same test was applied again, making a comparison of the changes evidenced due to the application of artistic mediation.

**Keywords:** Aggressive behaviors, artistic didactics, emotions, interpersonal relationships, arts

**Contenido**

Lista de tablas y figuras	9
Introducción	11
1 Capítulo I Planteamiento del problema	14
1.1 Preguntas problema	16
1.2 Objetivos	17
1.3 Hipótesis	17
1.4 Justificación	18
2 Capítulo II Referentes conceptuales que fundamentan la investigación	21
2.1 Antecedentes	21
2.2 Bases teóricas	29
2.3 Instrumentos legales	44
2.4 Conceptos básicos	47
2.5 Categorías de estudio	48
3 Capítulo III Marco metodológico	51
3.1 Población y muestra	53
3.2 Procedimiento de investigación	53
4 Capítulo IV Resultados y análisis de resultados	54
4.1 Resultados pretest	54
4.2 Resultados y análisis de la aplicación de didácticas artísticas	55
4.3 Resultados y análisis de resultados del pretest y posttest	69
Conclusiones	101
Recomendaciones	103
Referencias	105
Anexos	110



### Lista de tablas y figuras

#### Tablas.

Tabla 1 Categorías	48
--------------------	----

#### Figuras.

Figura 1 Resultados pretest	55
Figura 2 Estudiante exponiendo su dibujo y su significado a sus compañeros	58
Figura 3 Estudiante en el proceso de elaboración de su autorretrato.	60
Figura 4 Estudiantes ubicados sobre su color preferido y observando el video cuento.	62
Figura 5 Estudiantes expresándose corporalmente mientras que sus compañeros los imitan por medio de trazos libres.	63
Figura 6 Estudiantes compartiendo sus opiniones sobre su botella mágica	65
Figura 7 Momento de concentración ante la búsqueda de personajes en ilustraciones de Wally.	66
Figura 8 Fotografías de los estudiantes imitando las emociones con gestos faciales	67
Figura 9 Composición artística sobre un tablero magnético durante la visita al Museo de Arte Moderno de Barranquilla	68
Figura 10 Trabajo elaborado por todo el grupo de estudiantes en la técnica de vinilo sobre lienzo.	69
Figura 11 Agresividad relacional pura	71
Figura 12 Al sentir enojo acaba la amistad	72
Figura 13 Reconocer enojo / acabar amistad.	73
Figura 14 Prohibición a compañeros de relacionarse con otros estudiantes que considera lo han ofendido.	74
Figura 15 Ignorar personas al ser ofendido.	75
Figura 16 Ignorar compañeros para conseguir lo que quiere.	76
Figura 17 Amenazar con acabar amistad para conseguir lo que quiere	77
Figura 18 Agresividad relacional instrumental	78
Figura 19 Fomentar antipatía contra otros que no le caen bien.	79

Figura 20 Fomentar enemistad para conseguir lo que quiere	80
Figura 21 Para conseguir lo que quiere aparta amistades	81
Figura 22 Agresividad relacional reactiva	82
Figura 23 Inventar cosas al estar enojado	83
Figura 24 Revelar intimidades cuando está enojado	84
Figura 25 Inventar cosas y revelar secretos de amigos al estar enojado	85
Figura 26 Agresividad directa pura	86
Figura 27 Pelear	87
Figura 28 Golpear con puños y patadas	88
Figura 29 Dar golpes para conseguir lo que quiere	89
Figura 30 No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere	90
Figura 31 Lastimar al otro al estar enojado	91
Figura 32 Agresividad directa reactiva	92
Figura 33 Cuando se enoja reacciona lastimando al otro	93
Figura 34 Responder con violencia física al ser golpeado	94
Figura 35 Responder con amenazas al ser amenazado	95
Figura 36 Emplea un lenguaje vulgar y ofensivo al sentirse agraviado	96
Figura 37 Para conseguir lo que quiere amenaza a sus compañeros	97
Figura 38 Agresividad directa instrumental	98
Figura 39 Insultar a los demás	99
Figura 40 Para conseguir lo que quiero insulta a otros	99

### **Introducción**

“Un hombre debe oír un poco de música, leer una buena poesía, contemplar un cuadro hermoso y si es posible, decir algunas palabras sensatas, a fin de que los cuidados mundanos no puedan borrar el sentido de la belleza que Dios ha implantado en el alma humana.”

Johann Wolfgang von Goethe

El arte es un concepto complejo que agrupa todas formas de expresión sensible del ser humano hacia su comprensión del mundo y de sí mismo, por medio de elementos plásticos, sonoros o lingüístico, permitiendo transmitir ideas, emociones, sensaciones y percepciones reales o imaginarias (Pérez y Merino, 2008). Sin embargo, la definición de arte y las formas de expresión resultan dinámicas, cambian y evolucionan de maneras inimaginables, según cada época, cultura, tradiciones y costumbres del ser humano. Lo anterior implica la dificultad de construir una definición que lo aborde en su totalidad, pues resulta ser un concepto que se alimenta de todo y se transforma todo el tiempo.

Los estudios antropológicos de los hombres primitivos muestran que el arte era utilizado en forma mágica y ritual para el ejercicio de la cacería y explicación de fenómenos naturales en los comienzos de la humanidad. Luego, en la época del Renacimiento se marcó un hito en la historia del arte, pues, se experimentó un cambio de mentalidad, una ruptura en los pensamientos unidireccionales y religiosos que llevó a la distinción entre Artesanía y las Bellas Artes. Como consecuencia de lo anterior la época del Renacimiento deja como legado magníficas obras y nombres que aún resuenan en el Siglo XXI y que son referente en todo proceso, movimiento, concepto o teoría artística.

Por su parte los griegos realizaron la más notable distinción o clasificación de las disciplinas que conforman las artes: la arquitectura, la danza, la escultura, la música, la pintura y

la poesía (literatura). Con los avances de la tecnología, en la actualidad se suman a la lista el cine como el séptimo arte, la fotografía como el octavo arte y la historieta como el noveno arte.

Actualmente esta clasificación ha cambiado y se han relacionado otras categorías. Además, se han desdibujado las fronteras entre las disciplinas de modo que no existen límites estrictos entre las mismas, pues se pueden mezclar y complementar para lograr la expresión de una idea.

Las artes visuales son disciplinas en las que lo principal es el contenido visual como la pintura, la fotografía, el video, el grabado y el dibujo. Las artes escénicas son actividades artísticas que se realizan en el espacio escénico como danza, teatro y performances; Las artes musicales o sonoras usan el sonido y los silencios como su elemento principal y se disfrutan a través de la escucha; Las artes literarias usan la palabra escrita como su materia prima y se vivencian a través de la lectura y la escucha; Las artes gráficas abarcan las técnicas de impresión como el grabado. Las artes plásticas son disciplinas en las que el artista crea sus obras transformando la materia como la escultura, la arquitectura, la pintura y el grabado. Los términos artes aplicadas, funcionales, industriales o decorativas son sinónimos y se refieren a productos cuya estética o plástica obedecen a su función como la fotografía periodística, diseño, ilustración y arquitectura funcional.

En general, se entiende por arte una forma de adquirir conocimiento, libertad e imaginación sin límites. Es un medio eficaz para transmitir y entender las emociones, es una herramienta para mejorar la sociedad (Camnitzer, 2017).

En concordancia con el concepto anterior, Gardner (1990) afirma que las artes están fuertemente relacionadas con la comprensión de un individuo de la vida física y social; y que durante la adolescencia, individuos con dominio artístico producen nuevas síntesis en la medida que las obras de arte se convierten en ocasiones para expresar necesidades, deseos y ansiedades.

De esta manera se ve el arte como un punto de partida para plantear una situación que afecta la cotidianidad escolar, donde se ven enfrentados estudiantes de todas las edades a altos niveles de agresividad que se acrecientan rápidamente.

Atendiendo a lo anterior, se considera que una mediación con técnicas didácticas artísticas, sería el medio ideal para provocar una transformación de forma positiva en los comportamientos agresivos que presentan algunos individuos y que la etapa escolar es el momento oportuno tanto por la disposición del adolescente como por los requerimientos sociales. El propósito de esta investigación se dirige a descubrir si un programa de arte podría mejorar comportamientos agresivos en estudiantes, utilizando en especial las artes plásticas, las cuales por su axioma de transformación presentan una plataforma idónea para la ejecución de prácticas que conllevan al mejoramiento de los comportamientos humanos.

### **Capítulo I. Planteamiento del problema**

En la actualidad la violencia está presente en todas las dimensiones de la humanidad: social, cultural, étnica, entre las naciones e incluso la familia. Por ende está presente en los escenarios educativos. Resulta cotidiano encontrar manifestaciones violentas y agresivas en todas las instituciones educativas a nivel mundial. Noticias de agresiones entre pares en todas las escuelas del mundo con resultados fatales dan fe del enunciado anterior.

Según el informe de la UNESCO de 2017, 246 millones de niños y adolescentes se encuentran en situación de vulnerabilidad frente a la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. El panorama de violencia escolar en Latinoamérica no es alentador, países como Argentina, Brasil, Guatemala, Bolivia, Costa Rica, México y Perú presentan cifras elevadas de agresividad en las escuelas. Colombia no es ajena a esta problemática, a lo largo del territorio nacional se evidencian casos de agresividad en las aulas. Según el más reciente informe de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) Colombia ocupa el primer lugar en desplazamiento interno con 7 millones 400 mil víctimas de este flagelo. Según el informe la pobreza, el pandillismo, las drogas, la violencia intrafamiliar, los medios de comunicación y el conflicto armado acrecientan las causas que generan estos comportamientos. Fenómenos como el desplazamiento masivo ha afectado a más de 778 mil niños y adolescentes haciendo de la educación uno de los espacios más afectados por la guerra (Acnur, 2017).

En ese orden de ideas, Barranco y Chacón (2016) en su investigación evidencian una fuerte presencia de estos comportamientos agresivos en el municipio de Soledad ubicada en el departamento del Atlántico, expresados en múltiples dimensiones. Además describen la percepción de estos comportamientos entre padres, profesores y estudiantes haciendo un bosquejo de un panorama social en el cual estos comportamientos tienen lugar.

Ballesteros (como se citó en Ordoñez, 2017) plantea que entre las razones que dan origen a estos comportamientos agresivos y su sostenimiento en el tiempo hasta considerarse conducta responden, entre otras, a procesos sociales. Es decir que el medio donde se desarrolla un individuo resulta determinante para la proliferación de comportamientos agresivos. Se entiende por agresividad la disposición persistente a presentar una conducta hostil o destructiva en diversas situaciones de forma usual y que no responde a provocaciones. Fernández y Olmedo (1999) afirman que la agresividad entre los jóvenes y adolescentes implica una oposición a las normas sociales y figuras de autoridad afectando generalmente la convivencia con los otros. Sin embargo, esta descripción resulta normal a tempranas edades y depende en gran medida de la etapa de desarrollo evolutivo y cognitivo en que se encuentre el niño. La agresividad tiende a desaparecer en la medida que el niño alcanza etapas de desarrollo más avanzadas. Por consiguiente, la persistencia en el tiempo y severidad de los comportamientos son criterios determinantes para el diagnóstico de la agresividad como patológico. Asimismo, la percepción de agresividad resulta permeada por variables como el entorno familiar, social y cultural que modifican la identificación de manifestaciones de comportamientos agresivos.

A pesar de la complejidad del concepto y las múltiples variables que estos presentan y que influyen sobre su manifestación y percepción, la escala de agresión construida por Little, Jones, Heinrich y Hawley (2003) y adaptada por Barranco y Chacón (2016) a la cual los investigadores se referirán como la escala de agresividad de “Barranco y Chacón”, cuenta con 23 ítems que identifican la percepción de comportamientos agresivos tipificándolos en seis dimensiones.

a- Relacional pura: entendida como expresiones de inconformismo y enojo que conducen al rompimiento de amistades.

b- Relacional reactiva: hace referencia a la reacción de defensa del individuo frente a una provocación a través de las relaciones interpersonales.

c- Relacional instrumental: la cual implica manipulación de relaciones sociales en busca de un fin específico.

d- Directa pura: se refiere a golpes e insultos dirigidos y sin provocación causando con frecuencia daños físicos.

e- Directa reactiva: implica un comportamiento agresivo, el cual puede ser físico o verbal y responde a una provocación.

f- Directa instrumental: que describe rivalidades con la intención de un beneficio para el agresor.

Las propiedades psicométricas de la prueba fueron probadas en una institución educativa del municipio de Soledad, Atlántico, Colombia, con una muestra de 64 niños. Los estudios relacionales incluyeron a niños, padres y docentes.

### **1.1 Preguntas problema**

En consecuencia, a lo anterior, se plantean los siguientes interrogantes generadores de esta investigación:

¿Qué tipo de comportamientos agresivos se presentan en los niños de grado sexto de la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos en el 2018?

¿Qué comportamientos agresivos presentes en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos mejorarían a través de la aplicación de mediaciones didácticas artísticas?

¿En qué porcentaje se modificarían los tipos de agresividad más comunes detectados en los niños con la mediación de técnicas didácticas artísticas integradas?



## **1.2 Objetivos**

**Objetivo General:** Describir el mejoramiento de los comportamientos agresivos más comunes a través de la mediación de técnicas didácticas artísticas de los estudiantes de 6° en la IED Fundación Pies Descalzos ubicada en la ciudad de Barranquilla, Atlántico, Colombia en el año 2018

**Objetivos Específicos:** Identificar los tipos de comportamientos agresivos que se presentan en los niños de grado sexto de la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos en 2018.

Determinar comportamientos agresivos presentes en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos que mejoran a través de la aplicación de mediaciones didácticas artísticas.

Detectar los porcentajes en que se modificarían los tipos de agresividad más comunes encontrados en los niños, como resultado de la aplicación de la mediación de técnicas didácticas artísticas.

Proponer recomendaciones para el mejoramiento del comportamiento de los niños identificados como agresivos.

## **1.3 Hipótesis**

**Hipótesis general:** La aplicación de un programa de arte contribuirá a mejorar el comportamiento agresivo de niños y niñas de 6° grado

**Hipótesis nula:** La aplicación de un programa de arte no contribuirá a mejorar el comportamiento agresivo de niños y niñas de 6° grado

Hipótesis de trabajo: Un programa de arte de 60 horas mejorará la empatía, la sensibilidad, la comprensión de los compañeros y disminuirá los comportamientos considerados agresivos según los parámetros de la escala “Barranco y Chacón” en los niños de 6° grado, quienes presentan comportamientos considerados agresivos, en la IED Fundación Pies Descalzos en el año 2018.

#### **1.4 Justificación**

La violencia y agresión en todas sus manifestaciones han acompañado al hombre a través de la historia. Desde las grandes guerras entre las naciones hasta rencillas domésticas, la violencia ha estado presente como mecanismo de resolución de conflictos. Sin embargo existe un interés mundial por transformar esta realidad a una que se acerque más al ideal de convivencia. Entre las estrategias para la consecución de tal fin, resaltan las que incluyen al sistema educativo apostando a resultados generacionales.

Colombia no es ajena a esta problemática, a lo largo del territorio nacional se evidencian casos de agresividad en las aulas. Factores como la pobreza, violencia intrafamiliar, el conflicto armado, entre otros, acrecientan las causas que generan estos comportamientos. Fenómenos como el desplazamiento masivo ha afectado gran cantidad de niños y jóvenes en edad escolar haciendo de la educación uno de los espacios más afectados por la guerra.

Una investigación que aborde los comportamientos agresivos en entornos escolares y proponga un programa basado en didácticas artísticas para su mejoramiento, podría aportar a las instituciones educativas un instrumento con el cual contrarrestar los factores del entorno que propician dichos comportamientos. Las artes aportan al desarrollo social y emocional la capacidad de actuar de manera empática reconociéndose a sí mismo y al otro expresándose de una manera libre y crítica. Las artes plásticas por su axioma de transformación presentan una

plataforma idónea para la ejecución de prácticas que conlleven al mejoramiento de los comportamientos agresivos, fortaleciendo en los estudiantes la capacidad de expresarse de manera diferente al embate del otro. Además sería una evidencia más de la importancia del arte como elemento fundamental en el currículo institucional.

La presente investigación pretende un aporte más allá de sus resultados y la interpretación de estos. Con un diseño metodológico y una rigurosa aplicación de los instrumentos para la medición de los comportamientos agresivos como la escala de agresividad de Barranco y Chacón, esta investigación podría validar un programa basado en didácticas artísticas como herramienta para el manejo de estos comportamientos por parte de las instituciones educativas donde se presenten estas dificultades, aportando evidencia de la necesidad de las artes para el desarrollo social y emocional de los individuos,

manifiesto en el mejoramiento de los comportamientos agresivos de los estudiantes.

Desde un punto de vista científico, en los sustentos de esta investigación se encuentra una compilación de teorías e investigaciones locales, nacionales e internacionales que abarcan un amplio espectro de las artes y cómo se relacionan estas con las conductas agresivas. Además, presenta un repaso teórico donde los modelos presentados por Freud y Lowenfeld develan un inconsciente lleno de elementos y pulsiones que poco responden a conductas deseables en la sociedad y el arte como un mecanismo de canalización y catarsis.

En la presentación de la metodología se expone un diseño de verificación mediante la utilización del método científico aplicable a otros programas que pretendan la transformación de conductas agresivas correlacionando las diferentes dimensiones en que se manifiesta la agresividad en los estudiantes antes y después de su aplicación.

No obstante, las diversas investigaciones que señalan el arte como potenciador del desarrollo emocional y las relaciones humanas, no se identifican políticas educativas que fomenten la enseñanza de las artes en la población estudiantil. Las artes y otras áreas del conocimiento como las humanidades, muchas veces no cuentan con un espacio en los planes de estudio de las instituciones educativas. El afán de responder a estándares internacionales que apuntan a la producción ha relegado la enseñanza de las artes en las instituciones educativas a un lugar marginal dentro del currículo.

## **2. Capítulo II Referentes conceptuales que fundamentan la investigación**

La educación es la mejor inversión que se puede realizar en una sociedad, ya que esta apunta a la formación de los ciudadanos del mañana. Con una visión acertada las instituciones educativas pueden llenar vacíos y falencias que aunque corresponden a otras esferas de la formación, afectan el desarrollo de los temas académicos. Es por esto por lo que los colegios ya no solo se concentran en temas académicos y de las ciencias, sino que apuntan a la formación en valores procurando comportamientos adecuados en los estudiantes. Esta visión acertada ha sido reclamada por muchos modelos resaltando siempre la creatividad y el buen trato como elementos recurrentes y fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Por otra parte las artes han acompañado a la humanidad desde sus inicios y se reconocen como potenciadoras de estos principios de formación, razón por la cual reclaman un espacio más protagónico dentro de los currículos escolares. A continuación, se presentan investigaciones como sustentos que guardan proximidad con las categorías trabajadas en el presente título.

### **2.1 Antecedentes**

En la revisión de la literatura para fundamentar la propuesta investigativa, en casos donde el arte ha dado resultados relevantes al ser incluido en actividades pedagógicas como estrategia mediadora para el mejoramiento de la convivencia escolar, se evidencia su contribución revelando las ventajas y beneficios que llegan a tener los diferentes actores de las comunidades educativas sobre las cuales se han llevado a cabo. Esta revisión amplía el panorama investigativo en cuanto a las categorías de artes y comportamientos agresivos, como también develan subcategorías que subyacen a la propuesta de investigación y que direccionan la vía de estudio de esta.

En principio, se habla de propuestas que se han realizado a nivel internacional y que han dejado huellas acerca del interés de trabajar las relaciones sociales, y más precisamente, el comportamiento considerado agresivo en la infancia, que dificulta su integración en los contextos que rodean a la misma, y por consiguiente, afectan su desarrollo. Estas investigaciones han apuntado a fortalecer conductas más asertivas y empáticas para enfrentarse a un mundo con mejores habilidades de comunicación interpersonal.

En México, Méndez (2014) realizó un estudio en la Escuela de participación número 3 en el Distrito federal, con una población de 17 niños y 15 niñas del 3º, la mayoría de ellos con 8 años de edad. Se diagnosticaron 6 estudiantes que mostraban agresividad y faltas de respeto entre ellos mismos y hacia otros actores educativos, que desencadenaban problemas a la hora de realizar las actividades académicas, pues no seguían reglas y llegaban a agresiones tanto verbales como físicas. La investigadora recolectó información a través de la observación, charlas a estudiantes y padres, aplicó entrevistas para detectar la causa de la problemática. Todo esto se realizó con el fin de generar estrategias a través de las artes plásticas para fortalecer actitudes y valores en los estudiantes, pues considera que las artes fomentan el trabajo colaborativo, ambientes de tolerancia y respeto. Se aplicó un programa de artes plásticas a los estudiantes y el resultado arrojó un mejoramiento conductual en un 80%, los chicos mostraron actitudes más favorables hacia el diálogo antes de pensar en una reacción violenta en contra de sus compañeros. Mejoraron su trabajo en equipo sin discutir ni discriminar, se generó entonces un cambio de conducta de manera positiva.

En el estudio *Effect of painting therapy on aggression in educable intellectually disabled students* se aplicó un pretest-posttest en grupo de control y grupo de intervención a estudiantes con necesidades educativas especiales con comportamientos agresivos, de escuelas de primaria

de Bojnord City en Irán en el año 2014. En total fueron veinte participantes, dos grupos de 10 estudiantes, en el mismo rango de edad (9 años) y nivel educativo similar (grado 1 y 2). Además, el proceso contó con la participación de maestros y padres de familia. Se aplicó un cuestionario a maestros con preguntas relacionadas con conductas agresivas, hiperactividad, conflicto social, conductas antisociales, entre otras, y se les proporcionó a los estudiantes del grupo de intervención pruebas basadas en el arte con una escala clínica, diseñada para niños con estas características especiales y se comparó con la entrevista a maestros. El grupo de control recibió sus actividades académicas rutinarias, mientras que el otro grupo recibió talleres de 75 minutos, dos veces por semana, durante dos meses. Los puntajes de agresión posterior del grupo de intervención fueron significativamente distintos al del grupo control. Se evidenció así, que el programa de artes fue efectivo en la reducción de los comportamientos agresivos de los estudiantes del grupo de intervención. Estos mostraron una mejor adaptación con su entorno y los demás y un mejoramiento en sus patrones de comportamiento inadecuado. (Hasheiman y Jarahi, 2014).

En California, Estados Unidos, en una institución con niños residentes víctimas de violencia doméstica, se propuso un manual de actividades artísticas, dirigidas a reducir los comportamientos agresivos en los niños y niñas, a consecuencia de problemas familiares donde se han visto perjudicados, de tal manera que los docentes contaran con herramientas efectivas para el manejo de actitudes disruptivas, violentas y situaciones problemáticas en el acontecer diario del refugio, a la vez ayudarlos a enfrentar sus traumas emocionales, y mejorar sus habilidades sociales. El programa de intervención se diseñó teniendo en cuenta la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas, además de proporcionar información profunda sobre los efectos de ser testigo y víctima de violencia doméstica, así como también acerca de la reducción de la

agresividad en estos. El resultado de la aplicación de esta herramienta artística en las diferentes edades de los niños y niñas muestra que a medida que su comportamiento cambia, el personal del refugio experimenta mejoras en la autoeficacia de su trabajo y un ambiente positivo. En la actualidad, el manual sigue siendo aplicado por el personal del refugio, modelando el comportamiento apropiado para que los niños y las niñas puedan reflejar ese mismo comportamiento positivo en otros ambientes. (Rider, 2014).

Por otro lado, Seco y Tovar (2015) diseñaron estrategias centradas en las artes plásticas dirigidas a docentes para el manejo de conductas disruptivas en niños y niñas de Quinto grado de la Escuela Padre Bergeretti ubicada en Valencia, Venezuela. Las unidades de análisis fueron 23 docentes de la institución, tomando como muestra maestros del 5° a quienes se le aplicaron encuestas para medir sus conocimientos en artes y las conductas disruptivas que presentan sus estudiantes, así como sus posibles causas. Al recolectar y analizar la información se concluye que proponer estrategias que integran de manera efectiva a los estudiantes se mejora la relación maestro-estudiante-aprendizaje. Conviene subrayar que no fue posible evidenciar la eficacia de las estrategias artísticas, pues solo se les propusieron a los docentes como herramienta que pudieran usar en situaciones conflictivas en el aula, pero resaltan que deben ser aplicadas adaptándolas a su experiencia y vivencia teniendo en cuenta las características del contexto, y de esta manera no caer en clases monótonas.

En Cuenca, Ecuador se realizó un estudio sobre el arte y las conductas agresivas en niños de grado cuarto y quinto. Se trabajó con 20 estudiantes de estos grados con edades entre 7 y 9 años a quienes se les aplicó un test HTP de comportamiento. A los estudiantes con sospecha de estas conductas se les aplicó un programa de intervención con estrategias artísticas que



contribuyera a mejorar las relaciones interpersonales y las conductas desadaptativas presentadas. Al final se les aplicó nuevamente el test de comportamiento y se compararon los resultados.

Es importante resaltar que Ordoñez (2017) en su investigación clasifica la agresividad infantil basada en Flores et al (2009) en cuatro tipos de agresividad: física, verbal, psicológica y social, como también explica que estos términos de agresividad han cambiado por la revolución digital, produciendo un fenómeno de agresividad por vías electrónicas como el chat, messenger y cyber bullying.

Por su parte, García (2014) aborda un enfoque cualitativo en búsqueda de la visión de los participantes, sus ideas, emociones y vivencias con el objetivo de formular una propuesta didáctica que contribuya a la formación en valores, para prevenir el “Bullying” en el ciclo 1 de Educación Básica Primaria de la IED Colegio Tabora, Bogotá, Colombia. Se analizaron las conductas desadaptativas en el aula que perjudicaban el acontecer normal de la clase y las relaciones sanas entre pares, así como también, las relaciones entre estudiantes y docentes. Esta investigación resalta la importancia de la educación en valores para buscar la mejora de los resultados en la escuela, pues el investigador asegura que se aprenden con la práctica, el afecto, el diálogo y la cooperación. El aporte de la investigación fue haber propuesto una estrategia didáctica desde las artes plásticas, la música y el teatro para prevenir el bullying y que actúe sobre la autoestima del estudiante para la prevención de la violencia en la escuela.

Asimismo, en Armenia, Colombia, se realizó un estudio titulado El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur Sede Madre Marcelina donde la herramienta de mediación fue el teatro desde la expresión, comunicación, interacción y cooperación, para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación inicial, con el fin de incentivarlos

hacia la exploración de nuevos saberes, de manera creativa, influyendo positivamente en el comportamiento de los mismos y en la construcción de la identidad individual. El aporte de esta investigación es el trabajo de expresión corporal que a través del teatro fortalece el desarrollo integral de los niños, empoderándolos de su expresión, despojándolos de temores al dirigirse a otros, mejorando su socialización que es una de las principales herramientas del aprendizaje (Garibello y Quiroga, 2015).

En esta misma línea, Bustacara, Montoya y Sánchez (2016) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las emociones que más se les dificulta expresar a los niños y niñas de transición, para luego crear una propuesta artística que propiciara la manifestación de dichas emociones. Este estudio se realizó en el Colegio Luis Eduardo Mora Osejo, Bogotá, Colombia. Se evidenciaron las dificultades que presentaban los niños y niñas al relacionarse con sus compañeros, pues estaban marcados por malas pautas de crianza, mostrando problemas al exteriorizar emociones como ira, miedo y tristeza, que desencadenaban agresión entre pares, también se evidenció la relación con sus mayores y el continuo uso de la televisión y los videojuegos en casa, que perjudicaba su contacto con la realidad.

Por otro lado, vemos como las artes plásticas fueron usadas como estrategia pedagógica para disminuir las actitudes agresivas en niños y niñas de 2 y 3 años, de los jardines San Francisco y Acunar Nocturno Rayito de Luna de Bogotá, Colombia. En esta investigación cualitativa, las investigadoras se plantearon ejes fundamentales en el proceso de este estudio como son educación, artes plásticas, pedagogía y agresividad. Se evaluó el comportamiento agresivo de los niños a través de la observación, detectando 6 niños con estos comportamientos, donde se evidenciaron problemáticas familiares como violencia intrafamiliar, abandono económico y/o afectivo. Se implementó un programa de artes plásticas con estos estudiantes,

porque para las investigadoras es muy relevante que los niños inviertan el tiempo libre en la adquisición de habilidades formativas y productivas para su ser, actividades desde el ámbito cultural como el arte y que los docentes desde sus aulas generen estos espacios de intercambio, en pro de mejorar las relaciones interpersonales y fortalecer la sana convivencia (Aldana y Díaz, 2016).

Basados en lo tratado en la tesis anterior, con respecto al docente y su labor de ofrecer espacios afectivos y de intercambio en el aula, existe una investigación titulada *Arts and game in creative development of university teacher*, donde se analizó la contribución de las artes y los juegos al rendimiento educativo dentro de un ambiente global de práctica académica (Ramírez, 2014). Este estudio se llevó a cabo en Pereira, Colombia. El investigador llegó a delimitar el estudio en cinco ejes epistémicos acerca del rol del docente y el uso de las artes y el juego en el aula vislumbrando una mejor práctica educativa, como son educación para la creación de nuevos mundos; juego y recreación de realidades; símbolos y creación; desarrollo emocional y creatividad como producto de actividades artísticas. Esta es una investigación cualitativa de revisión documental, que hizo uso de entrevistas en profundidad y aplicó cuestionarios Delphi a expertos docentes de universidades del eje cafetero, universidades del estado y privadas. El estudio resultó en el reconocimiento de las diversas posturas sobre la fuente del pensamiento creativo, evidenció cinco enfoques epistemológicos: la antropología simbólica, desarrollo emocional, juegos didáctico-artísticos, creatividad y educación utópica.

Por otro lado, Pérez y Castro (2015) realizaron aportes desde la educación artística como eje transversal para el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de básica primaria en la Institución Etno Educativa Paulino Salgado del Distrito de Barranquilla, Colombia. Con esta investigación reconocieron docentes con conocimiento sobre estrategias para

el desarrollo de la creatividad y de pensamiento creativo, pero con bajo dominio en estrategias como creación artística y mapas mentales. Del mismo modo pudieron observar la alta motivación en los estudiantes a través de las artes plásticas.

En el caso de Romero y Rayo (2016) se propuso el uso del arte como herramienta de mediación para la convivencia en una investigación cualitativa, donde se identificaron las prácticas que desde las artes plásticas permiten la resolución de conflictos e influyen en la cultura de paz en cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Se evidenció que niños y jóvenes conocían muchos conceptos sobre artes, mostraron interés en participar de las actividades realizadas e hicieron ver que necesitan desplegar todo su potencial, no solo en la plástica, sino también en la música, el teatro o la literatura. Los resultados generaron una línea base para el diseño de programas de intervención a jóvenes pertenecientes a I.E.D. desde las artes plásticas pues se fortalece la cultura de paz. El aporte de este estudio apunta hacia las relaciones interpersonales y el arte como mediación de conflictos, para profundizar en la influencia de los demás y el contexto donde se desarrollan los estudiantes.

Por su parte, Barranco y Chacón (2016) en su investigación Comportamientos agresivos en niños de sexto grado de la institución educativa Jesús Maestro, Barranquilla, Colombia, identifican comportamientos agresivos en los estudiantes utilizando una adaptación de la escala de agresividad de Little et al. (2003), que cuenta con seis dimensiones de agresividad: relacional pura, relacional reactiva, relacional instrumental, directa pura, directa reactiva y directa relacional. En esta investigación se presentan diversas teorías que profundizan en el concepto de agresividad, definida por los investigadores como un comportamiento cuya intención es dañar u ofender a alguien, es tipificada según su modalidad, relación interpersonal, cantidad de agresores, impulsividad y diferencias sexuales. En los resultados de esta investigación se

presenta la percepción de agresividad de los estudiantes, padres y docentes, se realiza una descripción estadística de ésta y contribuye con recomendaciones para el manejo de las diferentes dimensiones de agresividad que aporta la escala.

## **2.2. Bases teóricas**

La educación es la mejor inversión que se puede realizar en una sociedad ya que esta apunta a la formación de los ciudadanos del mañana. Con una visión acertada las instituciones educativas pueden llenar vacíos y falencias que aunque corresponden a otras esferas de la formación, afectan el desarrollo de los temas académicos. Es por esto por lo que los colegios ya no solo se concentran en temas académicos y de las ciencias sino que apuntan a la formación en valores procurando comportamientos adecuados en los estudiantes. Esta visión acertada ha sido reclamada por muchos modelos resaltando siempre la creatividad y el buen trato como elementos recurrentes y fundamentales para el desarrollo de la personalidad.

En Colombia las escuelas se encuentran sumergidas en un ambiente violento: desplazamientos forzados, grupos armados, pandillas y narcotráfico son realidades a las que cualquier estudiante se enfrenta al conocer las noticias. Sin mencionar los altos índices de violencia que se presentan al interior del hogar como la violencia intrafamiliar, maltrato infantil y violencia de género. Esta violencia a su vez redundo en los estudiantes los cuales manifiestan comportamientos agresivos hacia sus pares. Estos comportamientos son explicados por Ballesteros (como se citó en Ordoñez, 2017) a través de tres compilaciones teóricas que sustentan la presencia y el origen de los comportamientos agresivos.

Teorías activas: Son las teorías que encuentran explicación al origen de la agresividad en impulsos internos. Dentro de estas encontramos las teorías biológicas, psicoanalíticas y etológicas.

Teorías reactivas. Son teorías que encuentran el origen de las conductas agresivas en el medio en que se desarrolla el hombre y ven esta conducta como una reacción a este. Las teorías reactivas a su vez se clasifican según la forma en que se dé la asimilación del impulso que genera la conducta agresiva bien sea del enfrentamiento entre la frustración – agresión o por el aprendizaje social que el niño obtiene por imitación u observación de modelos agresivos.

Teorías del proceso social. Las teorías del proceso social reconocen los factores biológicos predeterminantes para la presencia de conductas agresivas. Sin embargo, ve en el medio social los requisitos para que estos se expresen como agresión.

La agresividad está ligada al ser humano estando presente en todas las culturas y periodos. Se entiende por agresividad las conductas con tendencias violentas que provocan daño a personas u objetos (Barranco y Chacón, 2016). Este concepto, aunque básico, no ha sufrido mayores cambios y su esencia se mantiene a través del tiempo. Sin embargo, el estudio del fenómeno como tal, si ha profundizado en el concepto caracterizando las conductas agresivas, buscando sus orígenes, estudiando su presencia en los diferentes estadios del desarrollo humano y las formas de abordarlo. Un ejemplo de lo anterior, son los estudios de Suárez, Aguirre y Varela (como se citó en Ordoñez, 2017) quienes aportan al término causas psicológicas a los comportamientos agresivos como enojo y frustración. Además, Flores, Salcedo, Jiménez y Ruiz (2009) realizan una clasificación de la agresividad según su forma de manifestación en cuatro tipos:

Agresividad física: Hace referencia a la manifestación violenta e impulsiva e implica contacto físico. Entre las más frecuentes encontramos puños, patadas, empujones y agresiones con objetos.

Agresividad verbal: Es la que se presenta con mayor frecuencia y se manifiesta en la palabra hablada. En esta expresión oral de la agresividad se utilizan mayormente insultos, sobrenombres, menosprecio en público y se resaltan defectos físicos.

Agresividad psicológica: Son acciones que apuntan a dañar la autoestima de las personas causando inseguridad y desconfianza. Está presente de manera tácita en todos los tipos de agresividad.

Agresividad social: Son acciones que buscan el rechazo de uno o varios individuos por parte de un grupo social aislándolo del mismo. Busca segregar a una persona o a un grupo de estas.

La anterior clasificación de los tipos de agresividad de acuerdo con su manifestación resulta una taxonomía con intenciones académicas ya que en la realidad pueden mezclarse y sus límites desdibujarse volviendo imposible su tipificación de forma clara y específica; en especial lo referente a la agresividad psicológica que suele estar presente en todas las manifestaciones de agresividad.

Desde otro punto de vista, se observa como en el estudio de la agresividad el abordaje de su origen cobra sentido en cuanto esta acompaña al hombre desde la niñez. En esta etapa se reconoce un espacio determinante para el abordaje de la manifestación de la agresividad en el desarrollo del individuo. Para esto es necesario tener en cuenta que en los niños, la agresividad puede distinguirse como un estado refiriéndose a un momento determinado o como un rasgo si esta se mantiene presente a largo del tiempo (Barranco y Chacón, 2016).

Así mismo, el concepto de agresividad infantil data de 1939 donde fue acuñado por Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears en su obra frustración y agresión donde definen la agresividad infantil como comportamientos cuyo objeto es dañar a una persona u objeto. Siguiendo el mismo

patrón del concepto de agresividad, la agresividad infantil, a pesar de definirse solo como un concepto básico, es abordada por diversos estudios profundizando y explorando todas sus características y dimensiones. Es así como Andrade (2011), aporta a la definición de agresividad infantil una visión holística en sus orígenes desde diversos modelos como el intrapsíquico y el conductista dando además pautas para su transformación en conductas más adaptativas.

Por su parte, Bajo et al. (Como se citó en Barranco y Chacón 2016) exponen los factores que inciden en estas manifestaciones de comportamientos agresivos en los niños y los clasifica como a) biológicos: haciendo referencia a factores como la edad, niveles corporales y el sexo por la incidencia entre hombres y mujeres. b) Personales: reflejan las características de la personalidad del individuo, como por ejemplo la propensión a reaccionar de manera violenta; c) Familiares: la manera como se relaciona la familia, manejo de autoridad y los patrones de crianza; d) Cognitivos: hace referencia a las habilidades sociales del individuo adquiridas por la interacción y como media sus emociones y la manifestación de comportamientos agresivos; e) Ambientales: la exposición a manifestaciones violentas bien sea a través de los medios de comunicación, videojuegos, redes sociales y otros.

Además, Bajo et al. (Como se citó en Barranco y Chacón 2016) Afirman que el factor más influyente en la presencia de violencia en la conducta del niño es la educación brindada por los padres.

Desde el estudio de las patologías de la conducta, la agresividad infantil es percibida como un comportamiento disruptivo en el desarrollo que dificulta la socialización del niño o adolescente según el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSMV, 2014). En el DSMV (2014) se describen los criterios para la identificación de los trastornos de la conducta que se caracterizan por la presencia de comportamientos agresivos en niños y adolescentes. Los



trastornos de la conducta responden al criterio de edad requerido para dicha población y se emplean cuando la conducta no puede ser explicada mejor por otras patologías como el trastorno bipolar, aunque puede presentarse junto a otras patologías como el trastorno de depresión mayor, el trastorno de déficit de atención con hiperactividad y los trastornos por consumo de sustancias. El manual define tres trastornos de la conducta:

1. Trastorno negativista desafiante: se refiere a la presencia repetitiva por al menos seis meses de un patrón de enfado caracterizado por irritabilidad, con frecuentes discusiones y rebeldía. Entre los criterios para su diagnóstico destacan los desafíos a la autoridad, inquietud, susceptibilidad, causar molestia en los otros deliberadamente. La persistencia y la frecuencia de estos comportamientos es necesaria para distinguir la patología de las conductas que se consideren dentro de los límites normales. Cabe resaltar que este manual responde a las patologías de Occidente. Es decir que tiene fuertes componentes culturales. En la percepción de la agresividad el entorno sociocultural y familiar juega un rol determinante en su detección y manejo.

2. Trastorno explosivo intermitente: está fuertemente relacionado con la falta de control de impulsos desencadenando arrebatos recurrentes en promedio dos veces por semana. Dichos comportamientos suelen ser desproporcionados respecto a su provocación, no son planeados ni obedecen a alguna intención en específico, producen fastidio en el propio individuo alterando su rendimiento laboral o sus relaciones interpersonales. Para el diagnóstico del trastorno explosivo intermitente el manual indica que el individuo tenga como mínimo seis años.

3. Trastorno de la conducta: entre los criterios para el diagnóstico de trastorno de la conducta destacan los comportamientos agresivos que resultan persistentes, vulnerando los derechos de otros y quebrantando las normas sociales propias de la edad como lastimar animales,

incitar riñas, robar, etc. Según el manual, el trastorno de la conducta no debe diagnosticarse hasta cumplidos los diez años. Además, advierte que el trastorno de conducta produce deterioro de la actividad social, académica y laboral.

De igual manera el manual diagnóstico tipifica los trastornos de conducta según su gravedad y frecuencia de sus manifestaciones como:

**a) Leve:** se tipifica leve cuando no se excede o se excede por poco los criterios requeridos para el diagnóstico de trastorno de conducta, generan consecuencias mínimas sobre los otros y se limitan a un solo entorno como por ejemplo el colegio o la casa.

**b) Moderado:** se considera moderado cuando la cantidad de comportamientos agresivos y sus consecuencias sobre los otros están en un nivel medio entre leve y grave. Además de la presencia de síntomas en dos entornos.

**c) Grave:** el trastorno de la conducta se considera grave cuando las manifestaciones de los comportamientos agresivos exceden los criterios de diagnóstico por mucho y causan daños considerables en las otras personas; además se presentan en tres o más entornos.

Entre los criterios utilizados para el diagnóstico de los trastornos de la conducta el manual cubre hasta los 18 años ya que cumplida esta edad los criterios apuntan a un trastorno de personalidad antisocial. Para niños menores de cinco años los comportamientos deben presentarse todos los días durante un periodo superior a seis meses, en los niños de cinco años o más, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos seis meses. A pesar de que los criterios de frecuencia resultan superficiales, la gravedad de los comportamientos debe compararse con los parámetros normales de cada sexo, edad y cultura.

No obstante la complejidad que representa la clasificación de conductas agresivas debido a la gran cantidad de formas de manifestarse y factores que influyen en esta, Little et al. (2003)

desarrollaron un marco que simplifica las formas de agresividad clasificándolas según su forma como directa o relacional y según su función como instrumental o reactiva.

Según Little la agresión directa se refiere a todas las manifestaciones de agresión física y verbal dirigidas a otro individuo que provoquen dicha afectación. A su vez la agresión directa física puede ser directa cuando está dirigida a un individuo o indirecta cuando se direcciona a objetos que al ser afectados genera malestar en el otro por ejemplo, dañar o esconder un trabajo escolar. Del mismo modo la verbal puede ser directa cuando se refiere a ofensas o insultos expresados a otros mientras que la indirecta supone expresar improperios del otro a terceros a manera de rumor.

En contraposición a lo anterior la agresión relacional implica daño o deterioro al otro a través de manipulación intencionada o afectación a las relaciones sociales como por ejemplo, el rechazo a un individuo por su nacionalidad, raza o credo. Respecto a la función la agresión instrumental se refiere al comportamiento cuya intención de ofender o dañar se origina en el agresor mientras que la agresión reactiva responde más a una naturaleza defensiva y emerge de una provocación percibida o experiencias del individuo.

Por consiguiente, se entiende que Little et al. (2003) exponen la agresividad desde seis dimensiones.

Agresividad relacional pura: esta implica daño o deterioro al otro a través de manipulación intencionada o afectación a las relaciones sociales como por ejemplo, rechazo a individuo por su nacionalidad, raza o credo, persuadir a otros para que no se relacionen con los que le han ofendido, ignorar a las personas cuando le ofenden, ignorar a personas para conseguir lo que quiere y amenazar con acabar amistades para conseguir lo que quiere.

Agresividad relacional reactiva: mezcla el deterioro al otro a través de las afectaciones sociales con una naturaleza defensiva y emerge de una provocación percibida o experimentada por el individuo. Ejemplo de lo anterior es el fomentar antipatía contra otro que no le cae bien, fomentar enemistad para conseguir lo que se quiere y apartar personas de su grupo de amigos para conseguir lo que quiere.

Agresividad relacional instrumental: se refiere al comportamiento cuya intención de ofender o dañar a través de las relaciones sociales tiene origen en el agresor como por ejemplo: inventar cosas de la persona con quien está enojado, revelar intimidades o secretos de otras personas cuando se enoja con ellos.

Agresividad directa pura: se refiere a todas las manifestaciones de agresión física y verbal dirigidas a otro individuo que provoquen afectación. Por ejemplo: pelear con las personas, golpear con puños y patadas a los otros, lastimar a otros para conseguir lo que se quiere.

Agresividad directa reactiva: son agresiones físicas y verbales que responden a una naturaleza defensiva y emergen de una provocación percibida o experimentada por el individuo. Por ejemplo: reaccionar lastimando al otro cuando se enoja, responder con golpes cuando se es golpeado, responder con amenazas cuando se es amenazado y emplear un lenguaje vulgar cuando se es ofendido.

Agresividad directa instrumental: se refiere al comportamiento agresivo físico o verbal cuya intención de ofender o dañar se origina en el agresor. Por ejemplo insultar o golpear a otro para conseguir lo que se quiere.

La agresividad infantil se presenta en múltiples escenarios. Sin embargo, en ninguno es tan perceptible como en el ambiente escolar debido a que este, a diferencia del medio familiar y social, es un ambiente cerrado, altamente controlado y sujeto a normas de conducta. Además, los

estudiantes pasan ahí muchas horas y están expuestos obligatoriamente a la convivencia con otros. Según Torrego (2000) la mediación escolar en las conductas agresivas está dada por la concepción positiva del conflicto a través el uso del diálogo, comprensión y empatía.

Desarrollando habilidades en el estudiante como la autorregulación y el autocontrol, necesarios para que las relaciones con los compañeros se den en el marco del respeto y el reconocimiento de las opiniones, deseos y necesidades de los otros.

A propósito de lo anterior tenemos que una herramienta útil para el mejoramiento de los comportamientos agresivos de los estudiantes es el arte. Desde una visión activa Read (como citan Martínez y Gutiérrez, 2011) comparte elementos del enfoque dinámico. Atribuye al arte la capacidad de transmitir emociones y material oculto a la conciencia. De esta manera, el material reprimido encuentra una forma magna de ser liberado y generar catarsis en el individuo. Esta canalización de la energía presente en el material inconsciente es una forma positiva de transformación donde el impulso agresivo se vuelve expresión artística y alivia al hombre en su angustia.

El arte ha acompañado a los hombres durante su historia y evolución. Desde las pinturas rupestres que transmiten escenas de cacería propias del hombre primitivo hasta las últimas técnicas de representación artística como el cine y la fotografía, el arte ha ocupado un espacio importante en el desarrollo de la humanidad. No obstante, se debe definir o por lo menos aproximar un significado de lo que es el arte, pues resulta un concepto escurridizo que se ha tratado de definir por mucho tiempo y que resulta cambiante como lo es la vida misma, siendo que las manifestaciones artísticas atienden a todas las épocas de la humanidad e implican terrenos muy versátiles.

La palabra arte (del latín ars) es un término que abarca toda la expresión y creación que el ser humano realiza, por medio del cual expresa su percepción sensible ante cualquier situación del mundo, sea real o imaginario, permitiendo expresar ideas, emociones y sensaciones (Pérez y Merino, 2015). Según Guédez (1994) el arte es una manifestación que comprende la historia, la ideología, lo social y lo personal del hombre; un instrumento con el cual no solo se puede estudiar su entorno, sino también puede conocerse, exigirse y sensibilizarse a sí mismo, por consiguiente, “el arte es un instrumento para mejorar la sociedad” (Camnitzer, 2017). A su vez Tolstoi (1982), considera que el arte es una condición de la vida humana, un medio de comunicación que logra crear un lazo de unidad entre los hombres, los relaciona entre sí, al creador y al espectador, y de manera simultánea con todos los demás, pues se trata de la comunicación de una idea, un pensamiento o una emoción que hace la unión entre ellos. “El destino del arte en nuestro tiempo es transportar, del dominio de la razón al del sentimiento, esta verdad: que la dicha de los hombres consiste en su unión” (Tolstoi, 1982, p. 91).

El acto de dibujar o de pintar es algo innato del ser humano, pues, desde los primeros años de la infancia, es protagonista de su desarrollo, dándose en todo momento como un camino indispensable para la expresión libre y espontánea. Es una ruta hacia el conocimiento, que está impregnado de vivencias, experimentación del material plástico y creatividad, que conduce a la transformación de su propio ser y de sus sentimientos con base en sucesos que tienen lugar a su alrededor, su contexto, su hogar, su familia, sus amigos. El niño representa en sus dibujos aquello que recuerda, lo que sabe, no simplemente lo que puede ver o lo que conoce, pero lo más importante es que representa lo que le causa impacto en su vida, lo que lo mueve en su interior, lo que lo emociona, es una cuestión mental y emotiva (Hernández y Sánchez, 2008). Por otro lado, Vigotsky (1982) define el arte en la formación del niño como un proceso mediante el cual

el niño no solo logra la representación de sí mismo, sino que también comprende su entorno resultando una experiencia liberadora por lo que afirma que el campo de las artes corresponde a un pensamiento de orden superior.

Asimismo, Read afirma que (como citan Martínez y Gutiérrez, 2011) “la mejor manera de describir lo que el niño escribe o dibuja, podría ser como un acto de intuición poética y un misterio situado más allá de nuestro análisis lógico” (p. 118). Los niños se expresan de manera plástica de un modo diferente al adulto por ser un territorio virgen de factores sociológicos; lo hacen sin ataduras, con una libertad inmensa que ha conllevado al estudio de la expresión artística infantil y que en la actualidad está más fuerte y en permanente evolución.

Hernández y Sánchez (2008) destacan a uno de los mayores investigadores del arte infantil, desde el campo educativo, Elliot Eisner: docente, pensador, investigador y generador de políticas culturales, quien realizó una recopilación de las nueve teorías más destacadas en su obra *Educación y la visión artística*, expuestas a continuación:

Teoría de la gestáltica de Arnheim: uno de los conceptos más sofisticados del arte infantil, que trae esta referencia para tratar de explicar lo que ocurre en el dibujo infantil. En esta se advierte que los esquemas simplificados que el niño plasma no son más que su capacidad perceptiva, pues esta depende de la madurez intelectual que tenga. El niño dibuja lo que ve a su alrededor, no lo que sabe (Eisner, 1995).

Relación entre arte infantil y personalidad de Alschuler y Hattwick: Coherente con teorías tradicionales del psicoanálisis, afirma que los niños al madurar expresan su interés por la autoexpresión, reflejando sus emociones y sentimientos acorde a su evolución llevándolos a la representación literal de su mundo a través del dibujo que expone su material inconsciente.

Los dibujos infantiles como indicadores de la madurez intelectual de Goodenough y Harris: donde se expone que el desarrollo gráfico del niño es resultado de su madurez intelectual, y que está basada en el nivel de formación de conceptos que el niño ha adquirido a través de sus años de desarrollo social y que se puede observar en los dibujos de la figura humana.

Teoría de Meier sobre la aptitud artística: Según la cual las aptitudes artísticas dependen de factores como la herencia y el entorno donde el niño se desenvuelve, habiendo una interactividad entre los mismos y que a su vez la habilidad manual, la perseverancia y la inteligencia vienen con la herencia y la facilidad perceptiva, la imaginación creativa y el juicio estético son resultado de la educación.

Teoría de la capacidad creativa de Lowenfeld: el dibujo destaca como la primera disciplina a la que se expone el niño. Al respecto, Lowenfeld realizó una clasificación basada en la psicología evolutiva, secuencias del desarrollo infantil, desarrollo artístico infantil, y de esta manera pudo establecer una serie de etapas en este proceso hasta llegar a la adultez, (Hernández y Sánchez, 2008, p.70). Estas etapas son:

a) Etapa del garabateo: se presenta hasta los cuatro años caracterizada por trazos impulsivos, sin control ni significado. Responde a la diversión de plasmar algo a medida que el niño realiza trazos. Estas líneas con el tiempo se van cerrando convirtiéndose en círculos o cuadrados y se le asignan nombres de la realidad cotidiana del niño como papá o mamá. En esta etapa los dibujos resultan incomprensibles y requieren una explicación por parte del niño.

b) Etapa pre-esquemática: Desde los cuatro hasta los siete años los dibujos realizados por el niño hacen referencia a los objetos que él observa. Su forma se asemeja más a la del objeto real haciendo posible un reconocimiento por parte de personas cercanas como papas y tutores.



c) Etapa esquemática: de los siete a los nueve años el dibujo del niño representa el concepto del objeto dibujado. Depende en gran medida de la experiencia del niño. En esta etapa el niño incluye el manejo de los colores para representar los objetos.

d) Etapa del realismo: comprende de los nueve a los doce años, el dibujo se caracteriza por ser más natural, adaptado a la realidad y presenta mayor detalle.

e) Etapa del pseudonaturalismo: el resultado final adquiere mayor importancia así como una perspectiva espacial. El cuerpo humano se representa dándole mayor pertinencia a las características sexuales. Comprende de los doce a los catorce años.

f) Etapa de la decisión: De los trece a los catorce años el niño perfecciona una técnica dependiendo de lo que quiera expresar y en sus dibujos se expresan sentimientos.

Es importante resaltar que para Lowenfeld, el proceso creador y de autoexpresión del niño lo más importante no es el resultado del producto, sino el proceso en sí, pues el niño está expresándose libremente, plasmando en el papel sus sentimientos, emociones, su pensamiento y sus percepciones, ojalá siempre sea sin intervención del adulto.

La educación por el arte de Read: indica que educar desde el arte es educar por la paz, basado en el principio de la tolerancia, donde el primer objetivo del educador debe ser ayudar al niño a correlacionar su temperamento con su expresión.

Teoría de la percepción-delineación de McFee: en la que entran cuatro factores en juegos en el desarrollo del arte infantil, como son la disposición del niño que tiene que ver con su desarrollo físico y su cultura adquirida a través de la educación; el entorno psicológico, su ambiente de trabajo; el manejo de la información, dependiendo de su capacidad perceptiva y las habilidades de delineación, o sea, la capacidad de diseño y de manipulación del medio.

Teoría de la imaginación creadora de Vigotsky: donde se vislumbran dos tipos de impulsos básicos para la creación del niño. El primer impulso es el reproductivo, que es donde el niño reproduce su realidad, basado en normas y conductas ya creadas socialmente y el segundo es el de la función creadora, donde el niño basa su creación artística en ideas imaginarias que nacen de la fantasía, creando nuevos elementos de experiencias y que viene en una combinación directa con la experiencia acumulada, con su riqueza y variedad.

Teoría de Guilford sobre la estructura del funcionamiento intelectual: la cual expone que la creatividad del ser puede ser considerada como una producción divergente, todo lo contrario a la convergente que es la que más ocupa a la educación elemental, en el proceso mental; cuando se trabaja la producción divergente, se busca que el niño use su imaginación para encontrar soluciones distintas y que no exista una única respuesta. Guilford también considera que en el proceso mental existen cinco operaciones diferentes como son: conocimiento, memoria, producción convergente, divergente y evaluación.

Sin embargo, en el ámbito escolar se tiende a pensar que el desarrollo del niño depende solo del aprendizaje de procesos cognitivos demostrables o cuantitativos. Por ende, se hace necesario que la escuela abra las puertas a aquellas disciplinas del currículo que fomentan y fortalecen un proceso global e integrador del estudiante, donde aparte de los procesos cognitivos, también posibilite aspectos afectivos y emocionales, físicos y perceptivos, sensibles y diversos en el niño, que lo ayude a expresar su individualidad y a tener un pensamiento divergente para dar respuestas a sus realidades.

Conceptos artísticos: En esta investigación las artes se entremezclan para derivar en un diseño y aplicación de herramientas didácticas artísticas, en busca de un mejoramiento de la agresividad en estudiantes de sexto grado, teniendo en cuenta que en nuestro tiempo las artes

aprenden una de otras y sus objetivos a veces se asemejan. Es entonces cuando en la investigación aparecen conceptos de una y otra disciplina artística.

Kandinsky compara la música con la pintura desde las distintas dimensiones en que se mueven, pues en forma, la música puede alcanzar resultados que la pintura no, y en ocasiones, la música no alcanza a tener cualidades que la pintura si posee, como por ejemplo, la cualidad del tiempo, en el que la pintura puede mostrar al espectador en un solo instante todo su contenido, mientras que la música es incapaz de esto.

En su forma más pura, desde lo abstracto, desde la emoción plasmada pictóricamente, haciendo comparaciones y acercamientos entre las artes, Kandinsky (1952) afirma que:

La enseñanza más rica nos la da la música. Con pocas excepciones y desviaciones, la música es, desde hace ya siglos, el arte que utiliza sus medios no para representar fenómenos de la naturaleza, sino para expresar la vida interior del artista y crear una vida propia de tonos musicales (p.49).

En otro orden de ideas, entre las teorías relacionadas al ámbito artístico destacan las conexas con la psicología del color. Kandinsky (1952) plantea que si observamos una paleta llena de color, obtendremos dos resultados: el primero definido como un efecto puramente físico y el segundo resultado visto como el efecto psicológico de la contemplación del color, es decir la fuerza psicológica del color, que genera emociones.

El ordenamiento de los elementos en el espacio de trabajo bien sea bidimensional o tridimensional, consciente o intuitivo moviliza la creatividad, es entonces donde la composición artística entra en los conceptos de esta investigación, dando lugar al equilibrio, la armonía y el ritmo en busca de un resultado integrado y armónico (Estrada, 1985). Unido a este concepto, se encuentra el dibujo, que utiliza la línea para extraer formas, eso que nos atrae y establece un

contorno que delinea el alma a través de pluma, lápiz, u otro material adecuado y que lo diferencia de la pintura, la cual es acuosa, fluctuante y suelta.

Un género relevante que se trabaja en esta investigación y del que se habla constantemente es el autorretrato, el verse a sí mismo, reconocerse, aceptarse, con todas sus cualidades. Este género artístico es interesante porque en él tienen lugar manifestaciones lúdicas, introspectivas, autobiográficas y autoconceptuales, de modo que se convierte en una práctica obligada para la expresión del yo de cualquier persona. “Al principio, el autorretrato es un aprendizaje, y luego se vuelve una representación: he aquí como me veo, he aquí como pienso que me vi” Pablo Picasso (citado en García, 2018).

Otro concepto interesante que refuerza la identidad y el valor de sí mismo es el de expresión corporal que “hace referencia al hecho de que todo ser humano, de manera consciente o inconsciente, intencionalmente o no, se manifiesta mediante su cuerpo” Milasso y Santamaría (s,f) a través de este lenguaje el ser se comunica desde el movimiento y el espacio, transmite, siente, vibra y expresa emociones y sentimientos, es espíritu y es alma.

Por otro lado, la literatura es una expresión artística basada en la palabra, en el lenguaje, es patrimonio cultural, es la producción intelectual de las distintas épocas humanas, cuenta historias de naciones en diferentes géneros. El concepto literatura está referido al valor que tiene un texto en la sociedad, en el contexto donde se encuentre, y como se relaciona con lo que le rodea. Todo para dar diferentes visiones del mundo.

### **2.3 Instrumentos legales**

En Colombia los estatutos referentes a la educación están consignados en la Constitución, la ley general de educación y otras legislaciones vigentes. A continuación, se mencionan las más

relevantes respecto a la convivencia en las instituciones, formación ciudadana y las guías curriculares de educación artística.

Constitución Política de Colombia de 1991: la Ley 1620 de convivencia escolar se creó para dar herramientas legales a las instituciones a nivel nacional ante las distintas situaciones problemáticas que perjudican la armonía, la buena comunicación y las relaciones sociales entre los distintos actores de la escuela. De esta manera se puede trabajar en la prevención y mitigaciones de violencia escolar y hacer valer los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, la educación para la sexualidad, pasando por el bullying y el ciberacoso fortaleciendo el manual de convivencia según los tiempos que se viven actualmente y contribuir a la formación de ciudadanos en miras a una sociedad pluricultural y democrática.

Ley 1622 de 2013 estatuto ciudadanía juvenil: esta ley tiene como finalidad reconocer el papel de la juventud en la sociedad, garantizando a los jóvenes sus derechos y su ciudadanía en los distintos ámbitos civil, personal, social y público en condiciones de igualdad democrática, económica, social y cultural.

Del Art.67 se puede resaltar que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Artículos 59-67) 24 CONSTITUCIÓN POLÍTICA COLOMBIA social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”

El Art. 70 dice que “el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y

la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación”

Ley 115 de 1994 Ley General de Educación: el Art. 22 de los Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, en su ítem K dice “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”.

El Art. 23 de las Áreas obligatorias y fundamentales, en su numeral 3 nombra a la Educación Artística como área obligatoria y fundamental para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Ley 397 de 1997 Ley General de Cultura: El anterior numeral fue modificado así: Artículo 65°.- Formación cultural obligatoria. Se modifica numeral 3 del Artículo 23 de la Ley 115 de 1994, el cual quedará así: 3. Educación artística y cultural. Esta ley reconoce a la Cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias en su Art.1 y en su Art.2 del papel del Estado en relación con la cultura explica que las funciones los servicios del Estado en relación con la cultura se cumplirán teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la política estatal sobre la materia son la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación y el

apoyo y el estímulo a las personas, comunidades e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacional.

Lineamientos Curriculares de Educación Artística: es un texto que desarrolla toda la visión que las artes poseen en la educación. Un documento de 113 páginas que se elaboró desde el Ministerio de Educación Nacional con la participación de maestros y artistas, de 1993 a 1997. En su numeral 3 habla sobre la educación artística en el currículo escolar y la formación artística. Expone que “En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones”.

## **2.4 Conceptos básicos**

**Agresividad directa:** Hace referencia a comportamientos agresivos cuyo objetivo es dañar al otro a través de manifestaciones de violencia física o verbal. Estas agresiones tienen una motivación en el agresor.

**Agresividad infantil:** Se refiere a comportamientos presentes en niños cuya intención es dañar a una persona u objeto.

**Agresividad instrumental:** Implica la utilización de métodos violentos de cualquier índole para la consecución de un objetivo utilitario.

**Agresividad reactiva:** Se entiende como una respuesta violenta a la percepción de una agresión u ofensa. En la agresividad reactiva la motivación de la agresión se origina en el otro.

**Agresividad relacional:** Hace referencia al empleo de las relaciones interpersonales para causar una afectación en el otro.

**Artes:** herramienta que se utiliza en esta investigación como vía de comunicación y expresión de emociones.

**Comportamientos agresivos:** se trata de impulsos violentos que en esta investigación muestran los estudiantes hacia sus pares

**Didácticas artísticas:** se refiere a técnicas o métodos que favorecen la experiencia educativa de las artes

**Emociones:** se trata de sensaciones que pueden ser experimentadas de manera corporal o anímica y que responden a estímulos del medio o pensamientos respecto a la misma persona o a otros.

**Mediación:** intervención que se realiza para buscar soluciones a distintas problemáticas. En esta investigación el arte actúa como elemento de mediación para disminuir comportamientos agresivos.

**Relaciones interpersonales:** se refiere a las interacciones sociales que el ser humano experimenta con otros a lo largo de su vida.

## 2.5. Categorías de estudio



Tabla 1

*Categorías*

Categorías	Dimensiones	Definición	Enunciados empíricos
<b>Comportamientos agresivos.</b>	Agresividad relacional pura	Agresión relacional implica daño o deterioro al otro a través de manipulación intencionada o afectación a las relaciones sociales como por ejemplo, rechazo a individuo por su nacionalidad, raza o credo.	Cuando se enoja con alguien quiere acabar su amistad con él.
			Reconoce que cuando se enoja con una persona quiere acabar con su amistad.
			Les dice a sus amigos que no se relacionen con los que le han ofendido.
			Ignora a las personas cuando le ofenden.
			Ignora a las personas para conseguir lo que quiere.
			Amenaza con acabar con la amistad para conseguir lo que quiere.
	Agresividad relacional reactiva	Agresión relacional que se caracteriza por: Agresión reactiva responde más a una naturaleza defensiva y emerge de una provocación percibida o experiencias del individuo.	Fomenta entre sus amigos la antipatía contra alguno que no le cae bien.
			Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere.
			Para conseguir lo que quiere aparta algunas personas de su grupo de amigos.
	Agresividad relacional instrumental	Agresión relacional instrumental se refiere al comportamiento cuya intención de ofender o dañar se origina en el agresor	Inventa cosas de la persona con quien está enojado.
			Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos.
			Inventa cosas y revela secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos.
	Agresividad directa pura	Directa se refiere a todas las manifestaciones de agresión física y verbal dirigidas a otro individuo que provoquen dicha afectación.	Se pelea con los demás.
			Golpea con puños y patadas a los demás.
			Da golpes a otros para conseguir lo que quiere.

			No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere.
	Agresividad directa reactiva	Agresión reactiva responde más a una naturaleza defensiva y emerge de una provocación percibida o experiencias del individuo.	Cuando se enoja reacciona lastimando al otro.
			Cuando le pegan responde con golpes.
			Cuando le amenazan responde con amenazas también.
			Emplea un lenguaje vulgar y ofensivo cuando se ofende.
			Para conseguir lo que quiere amenaza a otros.
	Agresividad directa instrumental	Respecto a la función la agresión instrumental se refiere al comportamiento cuya intención de ofender o dañar se origina en el agresor	Insulta a los demás.
			Para conseguir lo que quiere insulta a otros.
Categoría segunda: Mediación didáctica artística			
Mediación didáctica Artística	Programa de mediación didáctica artística	Conjunto de talleres diseñados por los investigadores para aplicarlos a los niños de sexto grado del Colegio Pies Descalzos	Talleres del 1 al 9 (Ver anexo)
	Dibujos y autorretratos	Uso de la expresión gráfica como herramienta para la expresión de emociones, sentimientos y formas de ser de los niños	Taller 1. Somos lo que pensamos que somos
	Literatura	Utilización de relatos y cuentos infantiles para la expresión de sentimientos y emociones y reforzar la autoconfianza	Taller 2. Pies, para que los quiero si tengo alas para volar
	Psicología del color	Manejo de los colores para comprensión y control de emociones	Taller 3. ¿De qué color son mis emociones?
	Expresión corporal y música	Uso de la música para la libre expresión del niño dejando entrever sus emociones, sentimientos y gustos de manera individual y colectiva	Taller 4. Dibujando movimientos
	Diseño de objeto	Uso de diversos materiales sólidos y líquidos para construir objetos según su gusto estético y estados de ánimos	Taller 5. Botellas Mágicas

	Ilustración	Uso de ilustraciones súper detalladas con el fin de buscar algún objeto para el manejo de la percepción, la frustración y el control de situaciones	Taller 6. Puedes encontrarlo?
	Cine	Apreciación de animaciones del séptimo arte para identificar y reconocer emociones, y liberación de frustraciones enfatizando el autoanálisis	Taller 7. Intensa mente
	Composición	Uso de rompecabezas para armar obras de arte de manera colectiva	Taller 8. Vamos de paseo, vamos al museo
	Pintura	Expresión artística haciendo uso de pigmentos y manchas en trabajo colaborativo expresando la integralidad tanto individual como colectiva.	Taller 9. +amor +arte

*Elaboración propia, 2018.*

### 3.Capítulo III Marco metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma epistemológico socio crítico ya que implica una transformación en la realidad social de los individuos y apunta al mejoramiento de una problemática específica vivenciada por los estudiantes en su cotidianidad. Además, dicha transformación implica acciones de los estudiantes involucrándolos como autores de su propio desarrollo a través de la aplicación de didácticas artísticas como medio de capacitación, práctica y conocimiento haciendo consciente las dinámicas sociales y su rol en estas. (Alvarado y García, 2008).

Responde a un enfoque cualicuantitativo o complementario porque al abordar dimensiones pertenecientes al mundo de las relaciones humanas, posee elementos subjetivos como la percepción e interacción. Además de elementos cuantitativos como registros de conducta, aplicación de test y análisis estadísticos.

La metodología empleada para el presente estudio la cataloga como cuasiexperimental, debido a que carece de control sobre todas las variables que pueden resultar determinantes, no cuenta con una selección aleatoria de los sujetos y no requiere de un grupo de control (Cardona, 2003). Lo anterior reflejado en la investigación como la aplicación de didácticas artísticas, una de las variables predominantes en el estudio, cuantificando su impacto sobre los comportamientos agresivos, sin ejercer control sobre otras variables determinantes en los comportamientos agresivos como los factores biológicos, familiares y personales (Ordoñez, 2017) y una selección de muestra no probabilística teniendo en cuenta los estudiantes con mayor manifestación de comportamientos agresivos.

Con su diseño e intención, se pretende evaluar el impacto de un programa de didácticas artísticas en los comportamientos agresivos de la población en la que se aplicó mediante el cumplimiento de sus objetivos utilizando el método científico teniendo en cuenta un riguroso proceso de diseño que indica los criterios de selección de la población, cronograma y control de variables permitiendo ajustar las características de programa al identificar diferentes aspectos de la conducta de la población (Tamayo y Tamayo, 2002).

Para esta investigación se utilizó la técnica pretest-posttest empleando los resultados de la aplicación de la escala de agresión construida por Little et al. (2003) adaptada por Barranco y Chacón (2016) la cual cuenta con 23 ítems que identifican comportamientos agresivos entre los estudiantes. Su confiabilidad se sustenta en la prueba piloto realizada por Barranco y Chacón (2016) que contó con 64 niños de 6° pertenecientes a la Institución Educativa Jesús Maestro del municipio de Soledad, Atlántico, Colombia. Compartiendo características del contexto y rango de edad. Los resultados de la escala se analizaron empleando un software estadístico de Excel.

### **3.1 Población y muestra**

La IED Fundación Pies Descalzos se encuentra ubicada en el corregimiento Eduardo Santos – La Playa, de la ciudad de Barranquilla. El sector es reconocido como receptor de población en situación de desplazamiento, proveniente de departamentos vecinos al Atlántico, como Magdalena, Sucre y Bolívar. De 2015 a 2018 se podría hablar de una población multivariable porque sus beneficiarios son tanto de estrato uno y dos, como también del estrato tres y cuatro. Algunas familias tienen niveles de educación profesional universitario y otras carecen de nivel de escolaridad; muchos son vendedores ambulantes, madres cabeza de hogar y pescadores. 60% son de estrato tres y cuatro; 15% de estrato dos y 10% de estrato uno. Muchos de los estudiantes habitan en la Urbanización La Playa, Villa Campestre, los Corales. La brecha de niños muy vulnerable ha variado con el tiempo. En total hay 1.235 estudiantes matriculados en 2018. La planta docente comprende 52 docentes. La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta criterios como el grado, la edad y los resultados del análisis de la escala Barranco y Chacón, utilizando una fórmula de muestreo no probabilístico para calcular el tamaño de la muestra conociendo el tamaño de la población. (Scharager y Armijo, 2001).

### **3.2 Procedimiento de investigación**

En primer lugar se realizó un planteamiento del problema desde la perspectiva de los investigadores, profundizando a través de una revisión bibliográfica y de antecedentes de investigación, lo que condujo a una definición de objetivos y categorías de estudio. Luego se establecieron instrumentos de medición y se diseñó el programa de mediación de didácticas artísticas.

Luego de la aplicación del instrumento denominado pretest entre los estudiantes de 6° de la IED Fundación Pies Descalzos, se seleccionaron aquellos cuyos resultados se distinguieron por

la presencia de comportamientos agresivos como muestra, sobre la cual se ejecutó una intervención de didácticas artísticas para luego aplicar nuevamente el instrumento denominado postest.

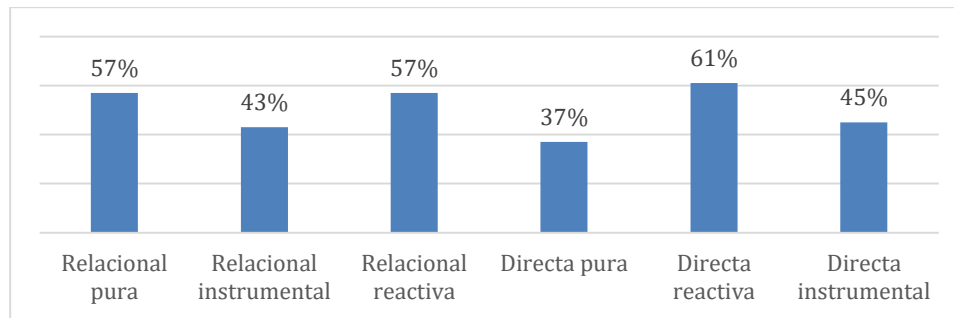
Seguidamente, se procesaron los resultados y con base en estos se analizó la incidencia entre las categorías de estudio a manera de interpretación de resultados. Por último, se sintetizaron las conclusiones observadas y se dimensionó el alcance de este proceso, se plantearon recomendaciones a los actores educativos y comunidad académica. Así como ajustes y mejoramientos al programa de arte.

## **4. Capítulo IV**

### **4.1 Resultados pretest**

Para hallar la muestra a trabajar en esta investigación, se aplicó el test diseñado por Barranco y Chacón (2016) en 95 estudiantes de 6° de la IED Fundación Pies Descalzos, dando en total 21 estudiantes con los cuales se aplicó la mediación de didácticas artísticas. Este test identifica la autopercepción de los estudiantes respecto a los comportamientos agresivos presentes en su actuar. Está clasificado en seis dimensiones teniendo en cuenta su intención y la manera como se manifiesta. Como resultado se evidenció que el 57% de la muestra afirmó haber manifestado comportamientos referentes a la dimensión de agresividad relacional pura, por otra parte el 43% de los estudiantes reconoció presentar comportamientos que corresponden a manifestaciones de agresividad relacional instrumental, un 57% de ellos presentó comportamientos agresivos pertenecientes a la dimensión relacional reactiva, un 37% de la muestra reconoció presentar comportamientos correspondientes a la agresividad directa pura, un 61% de los estudiantes aceptó haber presentado comportamientos propios de la agresividad

directa reactiva y un 45% de estos presentó comportamientos asignados a la agresividad directa instrumental.



*Figura 1. Resultados pretest. Elaboración propia 2018.*

#### **4.2 Resultados y análisis de la aplicación de didácticas artísticas**

Un programa de arte favorece el desarrollo integral de las personas en cuanto le permite una mejor integración con la estética que brinda la naturaleza y la cultura. Se reconoce la gran importancia en los currículos de los diversos niveles y grados de la educación en la medida que hace más placentera la formación e incide positivamente en los aprendizajes de las ciencias, las técnicas y los comportamientos sociales. Acercar a las personas desde sus primeras edades evolutivas a las manifestaciones artísticas favorece su crecimiento axiológico y ético. Así mismo, su aplicación en contextos escolares constituye un factor en la resolución de conflictos provocados por comportamientos agresivos que aunque infantiles, se hacen meritorios de atención pedagógica e investigativa.

El programa de Artes Plásticas, en el contexto de esta investigación, ha sido diseñado para disminuir la agresividad en 6° grado en la institución educativa, a través del uso de didácticas artísticas para ser ejecutado con niños entre 10 y 12 años de edad en la institución Pies Descalzos de la Ciudad de Barranquilla (Colombia) en el año 2018. El programa está conformado por nueve talleres que integran acciones didácticas activas con actividades artísticas que se encaminan a la superación de conductas disruptivas.

Estos talleres tienen el objetivo de brindar elementos que ayuden a los estudiantes a ser personas más felices, tolerantes, creativos y mejorar su capacidad cooperativa que los lleve a relacionarse mejor con su comunidad, personas más empoderadas de sus cualidades y valores que podrán aplicar en su vida diaria.

La selección de herramientas de sensibilización: cuentos, obras de arte y música, está fundamentada en su importancia para estimular el respeto, la tolerancia y la solidaridad; valores que refuerzan las relaciones interpersonales y contribuyen a la disminución de conductas agresivas en pro de una vida en paz.

Seguidamente se describe la aplicación de los talleres de arte haciendo énfasis en las didácticas artísticas y los momentos más significativos donde el arte movilizó en los estudiantes emociones y reflexiones respecto conceptos como la empatía, autoestima, confianza y amistad. Además se relacionan el diseño y la aplicación de las didácticas con los resultados observados respecto a las dimensiones de agresividad.

Taller #1. Somos lo que pensamos que somos: con relación al objetivo del taller (ver anexo) se encontró que los niños pudieron reforzar su autoconfianza por medio de la literatura. El cuento Malena Ballena los condujo a una reflexión profunda sobre ellos mismos, de lo que son y de cómo son, una introspección que les permitió valorarse y aceptarse tal como son. Con respecto a la autoestima y la empatía se pudo observar que a través del lenguaje del dibujo los estudiantes pudieron canalizar los pensamientos que tenían de sí mismos y exploraron una habilidad artística que les ayudó a expresar sus sentimientos lo que generó un aprendizaje significativo. Durante la actividad se mantuvo un ambiente de cordialidad. Evidencia de lo anterior resultaron las participaciones de los estudiantes exponiendo sus creaciones: Mariana compartió un dibujo de una finca donde vivía su abuelo y la relacionó con un lugar de juego,



familia, comida y tranquilidad, mientras que José Miguel pintó una cruz y explicó que su fortaleza era Jesucristo porque él nos acompaña en las buenas y en las malas. Asimismo, Nicol pintó la finca de su abuelo porque le inspiraba paz, pero Valentina no pintó un objeto, sino que pintó a su mamá porque la protege y le da confianza. De la Ossa pintó un oso porque es un animal fuerte y valiente mientras que Samuel pintó un sol porque lo hace feliz y Jonathan un tiburón porque son animales muy fuertes.

Al realizar la actividad evaluativa (ver anexo) se evidenció que los estudiantes fueron capaces de reconocer sin temor y con mucha autoconfianza como se sintieron durante el taller. Alejandro dijo que lo que importa es lo que cada persona tiene en su interior y no el exterior, por su parte, Nicol sostuvo que las personas deben aceptarse como son y Samuel habló de la importancia del respeto hacia el otro.

Al estimular la autoconfianza, el valor propio y la empatía de los estudiantes se intervino de forma positiva en las manifestaciones de comportamientos en la dimensión directa pura, pues promovió en los estudiantes la capacidad de presentarse al otro sin temores y percibir a través de él y de forma anticipada las consecuencias de sus acciones.

El tiempo de ejecución de tres horas fue pertinente, se pudo trabajar con calma, propició un ambiente sano y de respeto hacia el ritmo de trabajo creativo de cada estudiante.



*Figura 2.* Estudiante exponiendo su dibujo y su significado a sus compañeros.

Taller #2 Pies, para que los quiero si tengo alas para volar: Durante la aplicación de este taller, se observó que los estudiantes experimentaron momentos de relajación y meditación, lo cual posibilitó un encuentro con su ser, explorando su sensibilidad interior que en el ámbito escolar muchas veces no tienen la oportunidad de vivir. Estos estudiantes se enfrentan a diario con situaciones difíciles, de acoso, violencia, y otros males que sufre la sociedad y se presume que con las actividades realizadas en este taller reforzaron la manera de recibir y afrontar estas situaciones, para salir adelante y aprender de ellas, se dieron cuenta que hay maneras correctas de enfrentar miedos y frustraciones sin que se conviertan en acciones que puedan dañar a otros. Frases dichas por los estudiantes como “excelente... sin zapatos” deja ver que están en búsqueda de una libertad, coartada por las normas de comportamiento, pero también da cuenta de que el currículo educativo podría ser más flexible y encaminar el conocimiento de otras formas lúdicas.

Para algunos estudiantes resultó difícil concentrarse, particularmente en el momento de cerrar los ojos y escuchar el sonido de la naturaleza (ver anexo), como también a la hora de mirarse en el espejo y analizarse para hacer su autorretrato, evidentemente este ejercicio de introspección desde su autoimagen era algo desconocido para ellos, pues habitan en espacios de mucho ruido, tanto en su entorno familiar, su barrio y su escuela, y el encuentro consigo mismo, el redescubrirse con sus características, su estética y su alma fue una experiencia para algunos frustrante, pero para otros muy especial. El trabajo que comenzó siendo individual, terminó como una oportunidad para afianzar lazos entre compañeros, pues entre ellos se daban opiniones de cómo debían dibujarse, se analizaban cómo eran unos a otros, Nicol, le enseñó a Jonathan el canon del rostro, pues había recibido clases de dibujo, Jorge decidió dibujarse solo con lápiz de dibujo negro para trabajar mejor la luz y la sombra, Valentina se concentró mucho y le puso tanto empeño a su autorretrato que ella misma se sorprendió de lo que pudo hacer, aunque no terminó su dibujo, quedó muy emocionada de terminarlo en una próxima oportunidad.

Promoviendo un estado más relajado en los estudiantes se intervino en la forma en que estos reaccionan ante las acciones de sus compañeros, favoreciendo la no manifestación de comportamientos enmarcados en las dimensiones directa reactiva y relacional reactiva interponiendo un filtro o mediación empática cognitiva al impulso emocional que genera la agresión percibida.

El tiempo de tres horas para este taller resultó ser corto porque las actividades se extendieron, pues los chicos querían participar, sus intervenciones fueron profundas, varios de ellos se extendieron al contar experiencias donde el único camino que veían para enfrentar sus miedos era agrediendo a otros, pues recibían estos comportamientos desde el hogar; sin embargo, al dialogar sobre como el arte es una herramienta para canalizar estos sentimientos, ellos fueron

entendiendo que por muy grande que sean los problemas existen formas de encontrar la felicidad, de sentirse libres y orgullosos de lo que son.



*Figura 3.* Estudiante en el proceso de elaboración de su autorretrato.

Taller #3 ¿De qué color son mis emociones?: este taller se basó en la psicología del color para dar significado a los colores preferidos de los niños por medio de un video cuento (ver anexo). En esta oportunidad se observó cómo los estudiantes entraron al salón previamente adecuado de una manera muy creativa, reforzaron su empatía, guiando e intercambiando lugares ubicándose en el espacio de trabajo según el color de su preferencia. Luego de analizar el video cuento se pudo notar que los estudiantes lograron reconocer sus emociones y como algunos cambiaron su elección de color inicial, basándose en el significado de cada color según las emociones, de esta manera identificaron como eran, como se sentían, como el color da vida a cada momento y como las emociones inciden en el espíritu de cada ser. Nicol cambió el verde

por el amarillo ya que según el video este representa la felicidad y ella se sentía feliz, mientras que Valery cambió el amarillo por el azul ya que este representa la tristeza y ella se sentía triste porque en su casa le pegan (este caso fue reportado al departamento de psicología de la Institución, porque se notó el frecuente comportamiento decaído de la estudiante). Con respecto a la confrontación de la percepción contra la percepción del otro se observó como con el trabajo grupal, fueron capaces de aceptar la opinión que sus compañeros tenían sobre ellos, reflexionaron sobre su actuar con los demás, exploraron su memoria para traer recuerdos de lo que sienten y como lo perciben los demás, de tal manera que se sorprendieron al saber que sus acciones son valoradas por sus compañeros, sobre todo en la distribución de roles dentro del grupo de trabajo. Lo anterior se ve reflejado en el mejoramiento percibido en la dimensión de agresividad directa pura, la cual implica una intención de hacer daño a sus compañeros bien sea a través de la violencia física o verbal y esta intención halla su motivación en las emociones del estudiante. Es de suponer que a través de las didácticas artísticas se llevó a los estudiantes a reflexionar sobre el sentir del otro frente a la agresión y el reconocimiento de emociones hacia formas más convenientes de manejar estados anímicos sin recurrir a comportamientos agresivos.

En general los estudiantes se percibieron motivados y abiertos al trabajo cooperativo, imperó el diálogo desordenado pero cordial, participaron de forma activa y creativa gestionando materiales, aportando ideas y dividiendo el trabajo. Sin embargo, dos estudiantes se mostraron apáticos a la actividad y a pesar de la insistencia de los investigadores por animarlos al trabajo, estos mantuvieron un rol pasivo.

El tiempo de tres horas fue suficiente para el logro del objetivo del taller, se trabajó con calma y de manera cordial. Se recomienda formar los grupos de manera aleatoria, para dar oportunidad a los estudiantes de conocer y relacionarse con nuevos compañeros.



*Figura 4.* Estudiantes ubicados sobre su color preferido y observando el video cuento.

Taller #4 Dibujando movimientos: a través de ejercicios lúdicos relacionados con las artes, como la expresión corporal, la música y el juego de roles (ver anexo) se observó que los estudiantes fortalecieron lazos en sus relaciones interpersonales, dejaron atrás el miedo a las burlas, al acoso, a ser excluidos y se enfrentaron a la exploración de su cuerpo y de lo que pueden comunicar con su cuerpo a través de sus movimientos, con todas sus emociones a flote, con seguridad en sí mismos, con fuerza y valor. En medio del juego levantaban las manos para participar y se arriesgaron a dar respuestas sin temor a ser señalados, la amistad era cada vez más fuerte y más asertiva. Los ejercicios de expresión corporal y de dibujo trabajados reforzaron la confianza y la amistad entre las parejas de trabajo, la música fue una herramienta valiosa que les

sirvió para liberar sus energías, sus sentimientos y emociones, al tiempo que posibilitó un momento de diversión, relajación y proyección que los hizo experimentar una sensación de libertad en todo su ser, sensaciones que normalmente no pueden expresar en las actividades académicas diarias. Los estudiantes expresaron sentirse contentos, emocionados y libres de problemas.

Lo anterior se puede interpretar como el mejoramiento de los comportamientos relacionados con la dimensión de agresividad relacional pura al fortalecer las buenas relaciones sociales evitando el temor a ser excluido y sensibilizando al grupo de las consecuencias negativas que produce rechazar a sus compañeros.

Tres horas de trabajo fue tiempo válido para realizar este taller, sin embargo cabe resaltar, que se presentaron algunos momentos de no control por la naturaleza misma de las actividades, es conveniente estar atento y direccionar frecuentemente la línea de trabajo. Además se recomienda supervisar la ejecución de las actividades propuestas y que los estudiantes tengan claridad en el logro del objetivo del taller.



*Figura 5.* Estudiantes expresándose corporalmente mientras que sus compañeros los imitan por medio de trazos libres.

Taller #5 Botellas mágicas: con respecto al objetivo del taller (ver anexo) los estudiantes reconocieron las emociones que otras personas experimentan por medio de la proyección del video Respira y la elaboración de la botella mágica. Estas estrategias didácticas sirvieron para que aprendieran a canalizar comportamientos agresivos, reflexionar, meditar, relajarse y pensar en las consecuencias que puede traer una conducta incorrecta. Al hacer girar la botella se observaba un torbellino de colores brillantes dentro de la misma que se movía rápido y luego lentamente. Ellos estaban tan atraídos a este suceso que empezaron a expresar lo que sentían, Michael comentó que se sintió en el fondo del océano cuando observó su botella, mientras que Azael, inspirado comentó que se sintió en el espacio y que las escarchas eran las estrellas.

Es importante resaltar que los estudiantes volvían de vacaciones y su comportamiento fue marcadamente agresivo y retador entre ellos, por lo cual hubo que detener el taller para que reflexionaran sobre sus comportamientos respecto a cómo se estaban tratando entre ellos y que estaban impidiendo el buen curso de las actividades del taller. Los estudiantes se dieron cuenta que otras personas también sienten emociones al igual que ellos, pues los investigadores expresaron su descontento por su comportamiento. A pesar de este conflicto, se logró el objetivo del taller y los estudiantes reforzaron las maneras de controlar estos impulsos para evitar generar conductas indeseables que terminen en violencia. Un comentario por resaltar fue el de Alfredo quien expresó que a través de la respiración lograban controlar sus emociones y su enojo, que debían controlar esa rabia para no actuar de manera equivocada como dar golpes o decir groserías.

Lo anterior refleja un mejoramiento en la manifestación de comportamientos que responden a la dimensión directa reactiva, ya que se evidencia una reflexión respecto a cómo mediar entre las emociones y los comportamientos resultantes del control o no de estas.



El periodo de tiempo de tres horas fue extenso, pues la elaboración de la botella mágica fue más rápida de lo programado y los estudiantes no querían regresar tan pronto a sus aulas.



*Figura 6. Estudiantes compartiendo sus opiniones sobre su botella mágica.*

Taller #6 ¿Puedes encontrarlo?: las ilustraciones súper detalladas de Wally fueron la herramienta para lograr el objetivo de este taller (ver anexo). Las condiciones, la competencia y el premio lograron tocar profundos sentimientos de desesperación en los estudiantes y esa era la intención. Se observó durante este taller que los estudiantes experimentaron rivalidad, frustración, cambios fisiológicos, hasta algunos dolores de cabeza y de estómago, estados que se

podría suponer provocados por la ansiedad de no llegar a ejecutar la tarea que les fue encomendada para terminar la actividad. Se pudo observar entonces que el ser humano puede pasar de un estado de calma a la expresión de los sentimientos más oscuros si no reconoce y maneja la frustración. Los estudiantes reconocieron su ira y decepción ante la imposibilidad de lograr terminar la tarea pero aprendieron a aceptar razones, de que no todo lo que se desee se puede obtener y que está en manos de cada uno decidir cuanto estos inconvenientes afectan su sentir. Estas actividades redundan en la reducción de expresiones agresivas en las dimensiones de agresividad directa pura, relacional pura, relacional reactiva y directa reactiva, ya que el mantenimiento de la calma y el raciocinio como estrategia frente a los momentos difíciles de la vida, fortalecen el control sobre las emociones para no arremeter contra otros con comportamientos agresivos.



*Figura 7.* Momento de concentración ante la búsqueda de personajes en ilustraciones de Wally.

Taller #7 Intensamente: una herramienta artística muy efectiva y atrayente para los educandos es el cine, a través del cual cualquier mensaje llega de una manera multisensorial y cala en lo profundo del ser. Por eso con este taller el objetivo (ver anexo) se logró por ser una

herramienta didáctica completa donde los estudiantes reconocieron sus emociones por medio del dialogo, contando como son ellos, como se sienten con su vida y con su entorno, escudriñando su intimidad, revisando su interior y reforzando la manera como construyen sus vidas basados en valores que aprenden en su familia y en su escuela y su relación con la comunidad y la sociedad. Reflexionaron sobre si era bueno dejarse gobernar por una sola emoción, se escucharon opiniones como: Alejandro: “las emociones interactúan y se expresan en nuestras acciones”, Mariana: “cada momento tiene su emoción”. Basándose en los valores familiares la película muestra de forma detallada como dejarse llevar por las emociones en momentos determinados conduce a tomar decisiones erróneas. Es de suponer que la presencia marcada de valores familiares para la toma de decisiones se exprese en una reducción de las dimensiones de agresividad directa instrumental y relacional instrumental.



*Figura 8. Fotografías de los estudiantes imitando las emociones con gestos faciales.*

Taller #8 Vamos de paseo, vamos al museo: la visita al Museo de Arte moderno de Barranquilla fue un motivo más para enriquecer el conocimiento, la mente y la sensibilidad de los estudiantes con experiencias significativas de interés y de acercamiento al arte. Este taller logró atraer su atención y su concentración pues se sintieron motivados en un ambiente distinto a la escuela. En ellos se pudo observar un comportamiento favorable hacia el desarrollo social y humano, reforzaron el respeto hacia las disciplinas artísticas, los lugares culturales y el personal

que allí labora y que sirven con amor a la ciudad, como también valoraron el trabajo con compañeros dando lugar a un intercambio de ideas en la composición de una obra sobre un tablero magnético. De igual manera, al encontrarse con el arte de manera personal y directa, pudieron aprender que el arte ofrece tantas posibilidades de expresión donde el ser humano explora su sensibilidad al máximo, con temas infinitos que los animó a interesarse en actividades culturales para asistir con sus familias fortaleciendo vínculos, aprendiendo, relajándose y explorando sus emociones y sentimientos.



*Figura 9.* Composición artística sobre un tablero magnético durante la visita al Museo de Arte Moderno de Barranquilla.

Taller #9 +amor +arte: la pintura fue la herramienta que les permitió a los estudiantes explorar su imaginación, su ingenio y su expresión de libertad, pues al trabajar con su compañero pusieron a prueba su capacidad de comunicarse para tomar decisiones sobre como intervenir el lienzo con las lanas empapadas de vinilo. La elaboración del cuadro en colectivo les mostró un mundo distinto de posibilidades, donde demostraron su originalidad y su intención positiva de

obtener el mejor resultado grupal, fortaleciendo valores como el diálogo, la amistad, el trabajo en equipo y el desarrollo de la creatividad.

Este taller fue el más corto, su duración fue de dos horas, y fue un tiempo pertinente para elaborar el cuadro, entregar regalos, dulces y autografiar el cuadro para entregárselo al rector de la institución como muestra de agradecimiento por su apertura a espacios artísticos y lúdicos que impacten en el desarrollo social estudiantil, de tal manera que se vea reflejado en todas las áreas del conocimiento, puesto que al trabajar en la disminución de comportamientos agresivos en los niños, disminuye la problemática en la convivencia escolar, generando un mejor ambiente de trabajo que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela y beneficia a todos.



*Figura 10.* Trabajo elaborado por todo el grupo de estudiantes, en la técnica de vinilo sobre lienzo.

#### **4.3 Resultados y análisis del pretest posttest**

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la escala Barranco y Chacón (2016) la cual da cuenta de comportamientos considerados agresivos enmarcados en seis dimensiones de agresividad expuestas por Little et al. (2003): Agresividad relacional pura,

agresividad relacional reactiva, agresividad relacional instrumental, agresividad directa pura, agresividad directa reactiva y agresividad directa instrumental. En las cuales se caracterizan comportamientos agresivos teniendo en cuenta su forma de manifestación y la intención de estos.

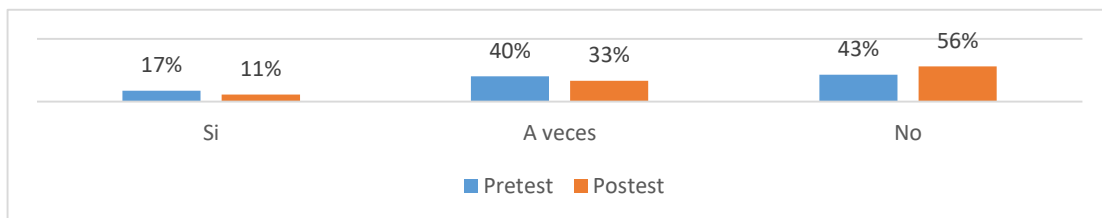
La escala se aplicó en dos momentos para dar cuenta de la incidencia de una mediación pedagógica basada en el arte sobre la autopercepción de comportamientos agresivos en los estudiantes. El primer momento es previo a la aplicación de los talleres de arte y en esta investigación se denominó pretest. El segundo momento muestra la autopercepción de los estudiantes respecto a la presencia de comportamientos agresivos luego de la aplicación de los talleres de arte que para esta investigación se denominó postest.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta las dimensiones de agresividad de Little et al (2003) expuesta con anterioridad, en las que se basó la construcción del test Barranco y Chacón y los reactivos que conforman cada una de estas dando cuenta de su presencia entre los comportamientos de los estudiantes.

Agresividad relacional pura: consiste en el menoscabo a otros estudiantes empleando las relaciones interpersonales para tal fin. Carrasco y González (2006) identifican la intención de la agresividad relacional en herir a otros de forma indirecta a través de la manipulación de las relaciones sociales para lo que se valen del control directo de estudiantes, dispersión de rumores negativos sobre compañeros, divulgación de secretos, ignorar compañeros y exclusión. El análisis de los ítems que corresponden a esta dimensión de la agresividad en el pretest mostró que el 17% de los estudiantes manifestaron de forma afirmativa la manipulación de relaciones sociales para lastimar o hacer sentir mal a compañeros, mientras el 40% de la muestra aceptó presentar dicho tipo de comportamientos solo a veces y el 43% de los estudiantes negó agredir a sus compañeros a través de manejo de relaciones sociales. Por otra parte luego de la intervención



en arte, el análisis de los resultados que componen la dimensión de agresividad relacional pura en el postest se observó una disminución del 6% entre los estudiantes que afirmaron utilizar las relaciones sociales para el menoscabo de compañeros, así mismo una disminución del 7% entre los estudiantes que aceptaron presentar los comportamientos a veces y un aumento del 13% en los estudiantes que negaron la manipulación social dirigida contra un compañero. Lo anterior refleja una mejoría en cuanto a la manifestación de comportamientos agresivos a través de las relaciones interpersonales, se puede suponer, que en parte esto obedece a la aplicación de elementos artísticos insertos en los talleres, especialmente los relacionados con reconocimiento de emociones, desarrollo de empatía, autopercepción y confrontación, como el taller 3. ¿De qué color son mis emociones?, que lleva al estudiante a través de la ilustración y el desarrollo artístico a reflexionar sobre el propio sentir y como el otro también siente y sufre.

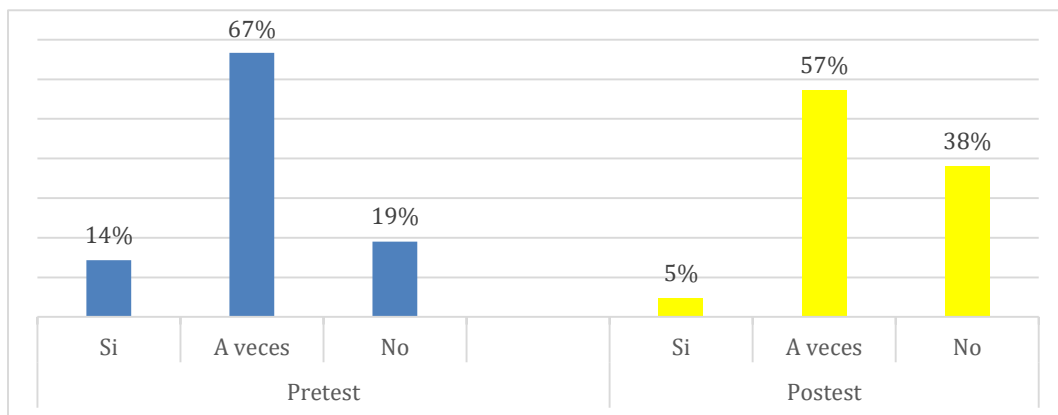


*Figura 11. Agresividad relacional pura. Elaboración propia, 2018.*

Seguidamente se presentan los reactivos que responden a la dimensión de agresividad relacional.

Al sentir enojo acaba la amistad: este reactivo implica la ruptura de vínculos sociales y afectivos entre los estudiantes al experimentar estados emocionales alterados. Oatley y Jenkins (1996). Definen el enojo como la sensación resultante de un daño a la autoestima y su intensidad puede variar en intervalos. En los resultados de la aplicación del pretest se evidencia que antes de la intervención en arte el 14% de los estudiantes se mostraban de acuerdo en experimentar el

deseo de acabar su amistad con otro al sentirse enojado, mientras el 67% de la muestra, sostenía que solo a veces presentaba tal comportamiento y el 19% de los educandos no sentía el deseo de acabar una amistad bajo estas circunstancias. Luego de la mediación pedagógica en arte, se registró una reducción del 9% en los estudiantes que afirmaron terminar amistades al sentirse enojados, también una reducción del 10% en los estudiantes que aceptaron a veces terminar amistades al sentirse enojados y un aumento del 19% entre los estudiantes que negaron presentar el comportamiento.

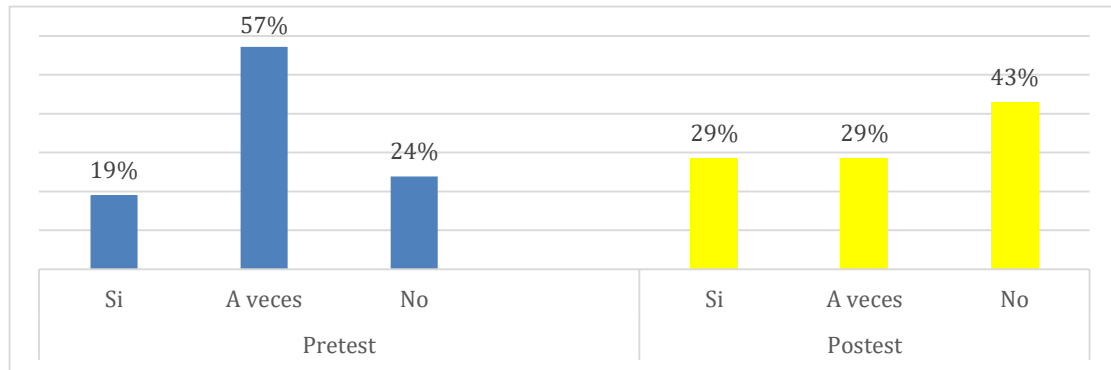


*Figura 12.* Al sentir enojo acaba la amistad. Elaboración propia, 2018.

Autorreconocimiento del enojo y su incidencia en terminar una amistad: en este ítem se explora el propio reconocimiento del impulso o deseo de dar por terminada una relación social amistosa con otro compañero. El pretest muestra que el 19% de los estudiantes reconoció afirmativamente cortar vínculos amistosos al estar enojados, mientras el 57% solo reconoció manifestar el comportamiento a veces y el 24% no reconoció que al estar enojada terminara amistades. Por su parte, luego de la mediación pedagógica basada en el arte, la aplicación de la escala Barranco y Chacón muestra un aumento del 10% en los estudiantes que reconocieron desear terminar una amistad al estar enojados, una disminución del 10% en los que reconocen

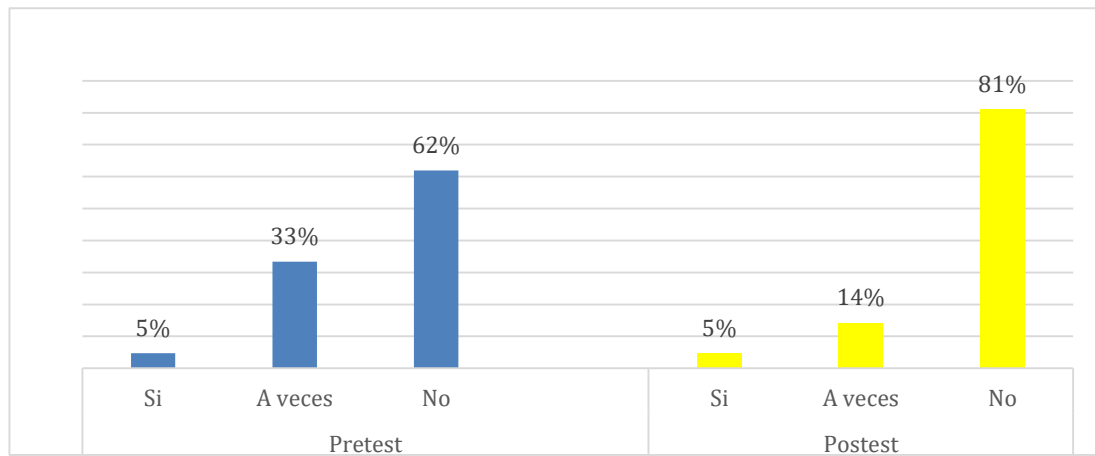


desearlo a veces y un aumento del 19% en los estudiantes que negaron acabar la amistad al estar enojados.



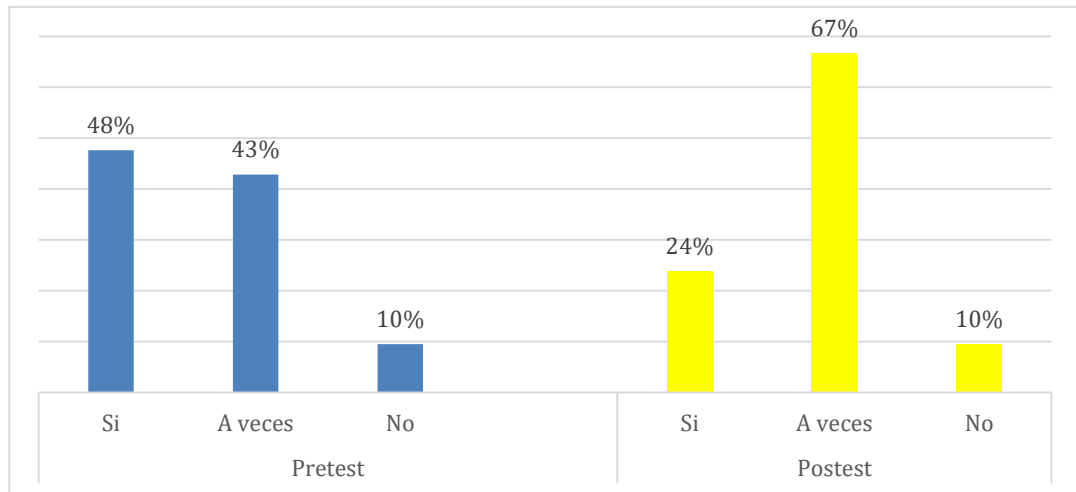
*Figura 13. Reconocer enojo / Acabar amistad. Elaboración propia, 2018.*

Prohibición a compañeros de relacionarse con otros estudiantes que considera lo han ofendido: este reactivo hace referencia a vedar a otros la amistad de aquellos que lo han menospreciado. Carrasco y González (2006) sostienen que esta prohibición se refiere a una manipulación intencionada sobre las relaciones sociales entre los compañeros a través del control directo. Llegado a este punto, el pretest muestra que el 5% de los estudiantes aceptó haber prohibido la amistad hacia personas que los ofendieron, de modo similar el 33% de ellos aceptó haber presentado el comportamiento a veces, mientras que el 62% negó haber prohibido amistad de sus compañeros hacia otros que lo hubieran ofendido. Por su parte, el posttest revela que el porcentaje de estudiantes que aceptó afirmativamente haber censurado la amistad a otros que los han ofendido se mantiene estable después de la mediación artística, mientras que el de estudiantes que aceptan la presencia del comportamiento a veces disminuyó un 19%, además el test muestra un aumento del 19% en los estudiantes que negaron que negaron prohibir a sus compañeros amistad con otros que lo han ofendido.



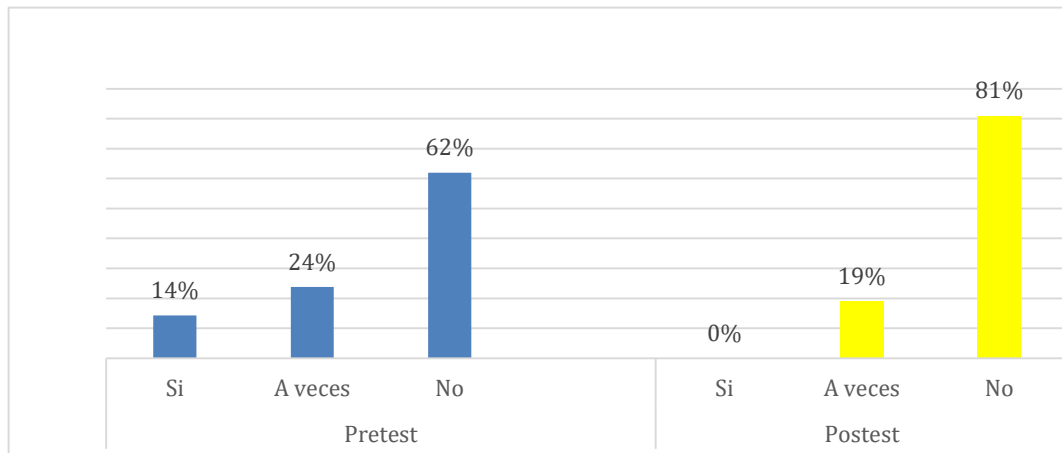
*Figura 14.* Prohibición a compañeros de relacionarse con otros estudiantes que considera lo han ofendido. Elaboración propia, 2018.

Ignorar personas que lo han ofendido: implica no hacer caso ni tener en cuenta a las personas que le agravian. La motivación de este comportamiento surge del malestar causado por la ofensa recibida y se manifiesta en cortar vínculos con el agresor. El pretest muestra que el 48% de los estudiantes que participaron del estudio afirmaron haber ignorado a compañeros al sentirse ofendidos por estos, mientras que el 43% de ellos haberlos ignorado a veces y el 10% manifiesta no haber ignorado a sus compañeros al sentirse ofendidos. Luego de la mediación pedagógica basada en el arte, se registró una disminución del 24% en los estudiantes que afirmaron haber ignorado compañeros que los ofendieron, un aumento del 24% en los estudiantes que reconocieron haber presentado el comportamiento a veces y un mantenimiento en el porcentaje de estudiantes que registran no presentar el comportamiento.



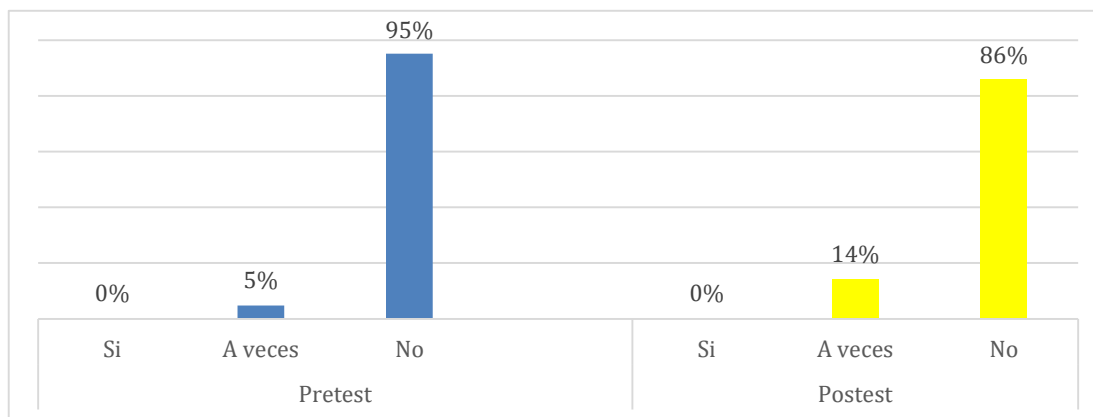
*Figura 15.* Ignorar personas al ser ofendido. Elaboración propia, 2018.

Ignorar compañeros para conseguir lo que quiere: sugiere no tener en cuenta al otro con la intención de obtener un beneficio. Dodge y Coie (1987) exponen que esta conducta no encuentra su origen en una respuesta emocional, sino que cumple un objetivo en la consecución de un logro o el control sobre una persona. Entre los resultados del pretest el 14 % de los estudiantes contestaron sí haber ignorado personas para conseguir su objetivo, El 24 % de la muestra respondió haber ignorado a compañeros para obtener lo que querían a veces y el 62 % contestó no haber ignorado a nadie para obtener algún beneficio. Por otro lado en el posttest se observa una reducción del 14% en los estudiantes que afirmaron haber ignorado a personas con un propósito, así mismo hubo una reducción del 5% entre quienes manifestaron ignorar a sus compañeros para conseguir lo que querían y un aumento del 19% entre los estudiantes que manifestaron no presentar el comportamiento.



*Figura 16.* Ignorar compañeros para conseguir lo que quiere. Elaboración propia, 2018.

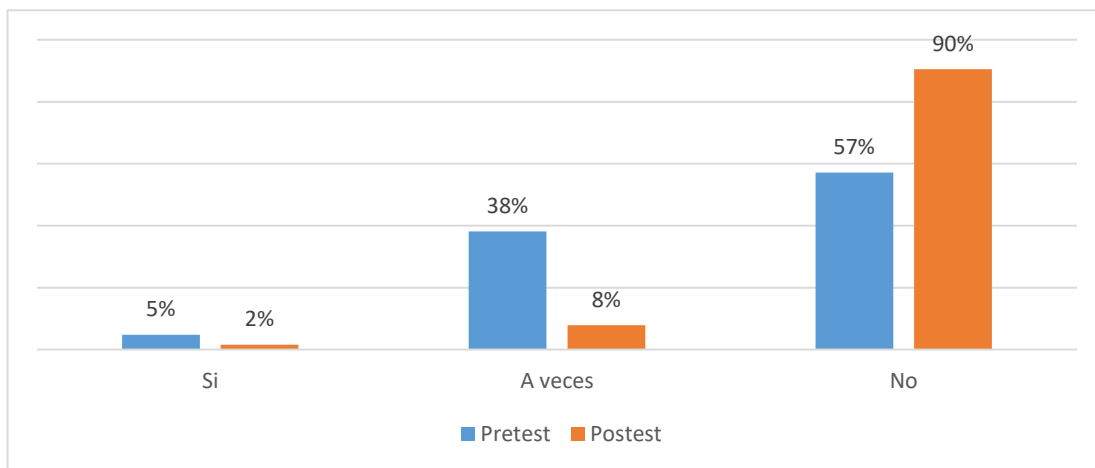
Amenazar con acabar amistad para conseguir lo que quiere: en lo que respecta a este reactivo, hace referencia a la advertencia de terminar un vínculo afectuoso con un compañero para la consecución de un propósito, es decir que la intención de la agresión posee una naturaleza utilitaria. En el pretest se registró que ningún estudiante afirma haber amenazado con acabar una amistad con un compañero para conseguir lo que quiere, el 5 % de la muestra registró haber lanzado dicha amenaza a veces, mientras que el 95% de los estudiantes respondió no haber amenazado compañeros con acabar la amistad para consecución de un objetivo. Por su parte, el análisis de los resultados del posttest mostraron que se mantuvo en 0% el porcentaje de estudiantes que registran afirmativamente amenazar a sus compañeros con terminar la amistad para conseguir lo que quieren, además se registró un aumento del 9% entre los estudiantes que manifestaron presentar el comportamiento a veces y una disminución del 9% entre los estudiantes que manifestaron no haber presentado el comportamiento.



*Figura 17.* Amenazar con acabar amistad para conseguir lo que quiere. Elaboración propia, 2018.

Agresividad relacional instrumental: esta dimensión de la agresividad es vista como un comportamiento cuya intención es ofender, calumniar o injuriar empleando la manipulación de las relaciones sociales y vínculos afectivos con una intención utilitaria por parte del agresor. A lo anterior Carrasco y González (2006) añaden que sobre la víctima no se registra carga emocional y toda la intención de la acción apunta a la obtención de un beneficio. En otro orden de ideas, el análisis de los resultados de los reactivos relacionados con la dimensión de agresividad relacional instrumental antes de la mediación pedagógica basada en el arte arrojó que el 5% de los estudiantes respondieron afirmativamente a ofender a sus compañeros para la consecución de un objetivo, mientras el 38% de los estudiantes manifestaron solo presentar estos comportamientos a veces y el 57% negó calumniar a sus compañeros para obtener un beneficio. Luego de la intervención en arte se registró una disminución del 3% en los estudiantes que manifestaron afirmativamente ofender y calumniar a sus compañeros para conseguir lo que querían, del mismo modo se registró una disminución del 30% entre los estudiantes que aceptaron presentar dicho tipo de comportamientos solo a veces y un aumento del 33% en los estudiantes que negaron agredir a sus compañeros empleando las relaciones sociales como medio para la consecución de un objetivo determinado. El taller 2 incluyó actividades que apuntaron al

reforzamiento de las maneras correctas de afrontar las dificultades, temores y frustraciones que viven los estudiantes en su cotidianidad evitando la utilización de comportamientos agresivos. Es de suponer que el impacto de estas actividades se reflejó en los resultados satisfactorios de reducción en las manifestaciones de agresividad relacional instrumental expresada en el análisis del postest.



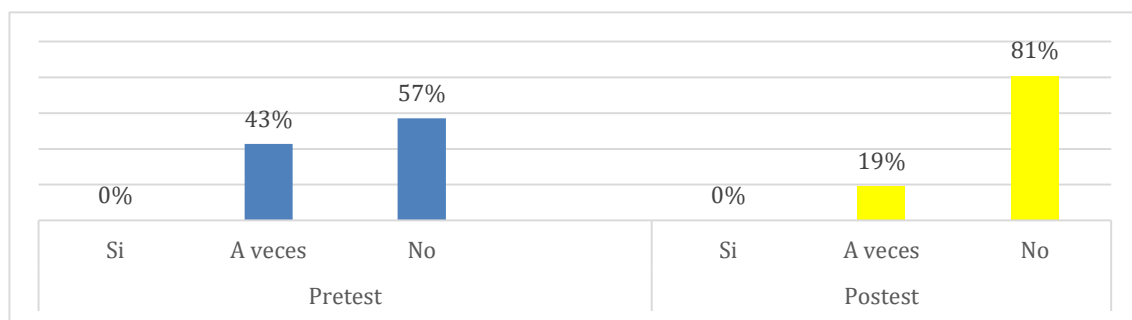
*Figura 18.* Agresividad relacional instrumental. Elaboración propia, 2018.

Los siguientes reactivos hacen referencia a la dimensión de agresividad relacional instrumental.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados abstraídos de la escala Barranca y Chacón que dan cuenta de la dimensión de agresividad relacional reactiva.

Fomentar antipatía contra compañeros que no le caen bien. Implica la promoción de ofensas y agravios a compañeros que no son del agrado del estudiante contra los cuales concentra su carga emocional empleando las relaciones interpersonales como canal de expresión de su malestar, el análisis de los resultados del pretest mostró que el 0% de los estudiantes afirmó fomentar enemistad contra compañeros que no le cayeran bien, mientras el 43% reconoció haber

presentado esta conducta a veces y el 57% respondió no presentarla. Por su parte, luego de aplicación de los talleres de arte se evidenció un mantenimiento en el porcentaje de estudiantes que afirmaron fomentar la antipatía contra compañeros que no le cayeron bien, una disminución del 24% en los estudiantes que aceptaron fomentar el comportamiento a veces y un aumento del 24% en los estudiantes que manifestaron no fomentar la antipatía contra personas por las cuales no sintieran agrado.



*Figura 19. Fomentar antipatía contra otros que no le caen bien. Elaboración propia, 2018.*

Fomentar enemistad para conseguir lo que quiere: implica la promoción de agresiones a otros con un objetivo determinado. Entendiendo que el móvil del comportamiento responde a fines utilitarios. El análisis de los resultados del pretest mostró que el 10% de la muestra respondió afirmativamente haber fomentado enemistad contra otros en pro de la consecución de un objetivo determinado, el 19% reconoció haber presentado el comportamiento a veces y el 71% manifestó no haberlo presentado. Por su parte, durante el posttest se evidenció una disminución del 10% entre los estudiantes que reaccionaron afirmativamente ante el fomento de la enemistad con otros compañeros para conseguir un objetivo específico, una disminución del

14% entre los estudiantes que manifestaron presentar el comportamiento a veces y un aumento del 24% entre los estudiantes que negaron haber manifestado el comportamiento.

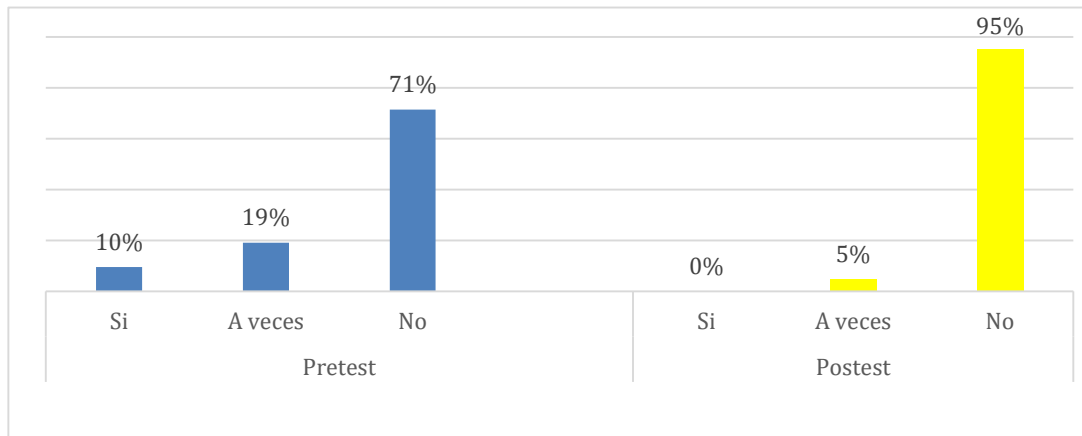
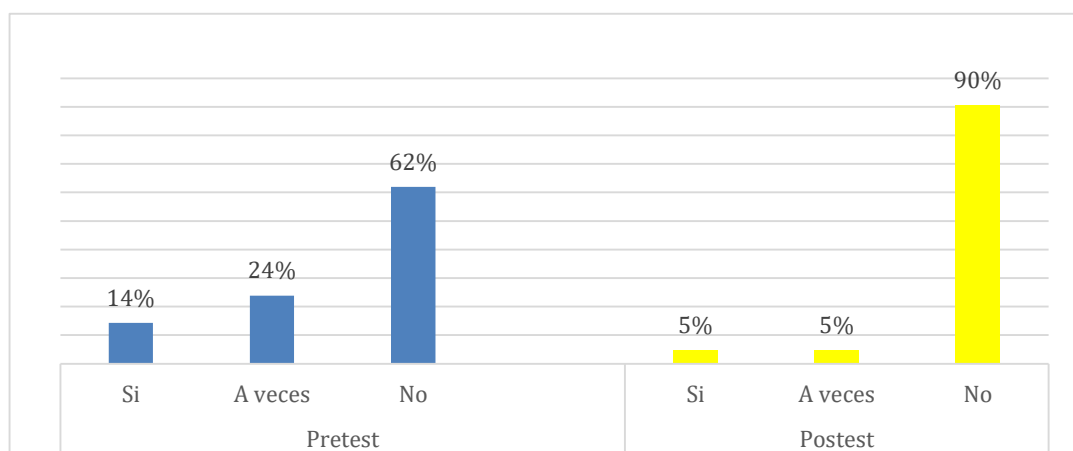


Figura 20. Fomentar enemistad para conseguir lo que quiere. Elaboración propia, 2018.

Para conseguir lo que quiere aparta amistades: este reactivo implica la finalización de relaciones sociales cercanas con un objetivo implícito. Ante lo anterior Carrasco y González (2006) sostienen que la exclusión social y el rechazo son comportamientos agresivos que utilizan el control social como manera de hacer daño al otro. En el pretest, se evidencia que el 14% de los estudiantes reaccionaron afirmativamente a terminar amistades con personas en pro de la consecución de un objetivo, mientras el 24% de los estudiantes manifestó solo a veces apartar amistades para conseguir lo que quieren y el 62% de los estudiantes negaron haber presentado dicho comportamiento. En el posttest, se evidenció una disminución del 9% entre los estudiantes que afirmaron apartar compañeros para cumplir un objetivo, del mismo modo se presentó una disminución del 19% entre los estudiantes que sostuvieron solo a veces presentar el comportamiento y un aumento del 28% entre los estudiantes que negaron apartar amistades para conseguir lo que quieren.

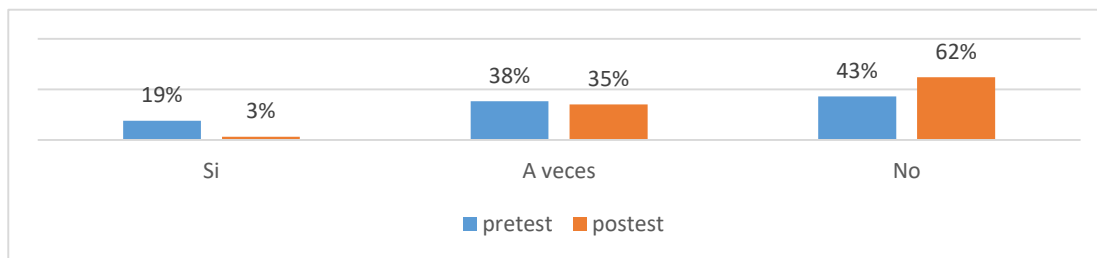




*Figura 21.* Para conseguir lo que quiere aparta amistades. Elaboración propia, 2018.

Agresividad relacional reactiva: hace referencia al entre el agravio contra un compañero empleando afectaciones a las relaciones interpersonales de forma defensiva o respondiendo a provocaciones, es decir generar calumnias, divulgación de secretos, veda de amistades y otros tipos de control social como respuesta a acciones que atentan contra el buen nombre y habilidades sociales del agresor de tal manera que el origen de la agresión se puede ubicar en el otro. Según Carrasco y González (2006) este comportamiento generalmente está acompañado de alguna manifestación explosiva de ira descontrolada y posee una carga emocional sin evaluación cognitiva de la situación. Previa la intervención en arte el análisis del pretest respecto a esta dimensión mostró que el 19% de los estudiantes reaccionaron afirmativamente ante los comportamientos relacionados con agredir a compañeros empleando el manejo de relaciones sociales respondiendo a provocaciones, mientras el 38% de los estudiantes solo reconoció presentar estos comportamientos a veces y el 43% de la muestra negó agraviar a sus compañeros como reacción ante una agresión. Por otra parte en el análisis de los resultados del posttest, luego de la intervención en arte, se registró una disminución de 16% entre los estudiantes que

respondieron afirmativamente a comportamientos de manipulación de relaciones sociales contra compañeros como respuesta a una agresión, una disminución del 3% en los estudiantes que manifestaron presentar los comportamientos a veces y un aumento de 19% entre los estudiantes que negaron agredir a sus compañeros a través de la manipulación de relaciones sociales. Los resultados anteriores indican un fomento entre los estudiantes en el asertividad al momento de intervenir relaciones sociales lo que favorece el desarrollo de la amistad. Esto pudo ser incentivado por los ejercicios lúdicos relacionados con arte presentes en el taller 4 (Dibujando movimientos) el cual en su diseño y aplicación obedeció a tal fin.

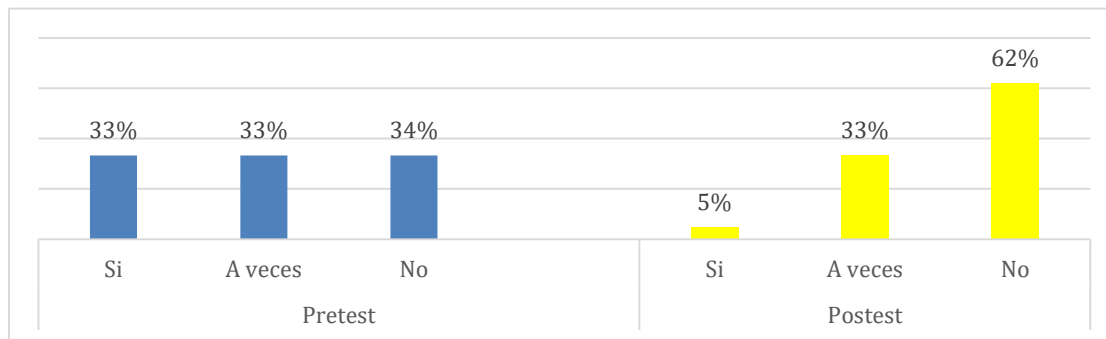


*Figura 22. Agresividad relacional reactiva. Elaboración propia, 2018.*

Seguidamente se presentan los reactivos que en el test Barranco y Chacón determinan la incidencia de comportamientos agresivos enmarcados en la dimensión relacional reactiva.

Inventar cosas al estar enojado: este reactivo implica calumniar a la persona contra la cual tiene alguna aprensión. La motivación de este comportamiento surge del enojo, entendido como el producto de la percepción de agresión contra el sujeto. Los resultados del pretest arrojaron que el 33% de los estudiantes reaccionaron afirmativamente a inventar algo negativo de sus compañeros al estar enojados, mientras el 33% de la muestra aceptó presentar el comportamiento solo a veces y el 34% de los estudiantes negó calumniar a sus compañeros al sentir enojo. Luego

de la intervención en arte se registró una disminución de 28% entre los estudiantes que afirmaron inventar cosas de sus compañeros al estar enojados, así como un mantenimiento del porcentaje entre los estudiantes que manifestaron presentar el comportamiento solo a veces y un aumento del 28% entre los estudiantes que negaron calumniar a sus compañeros al estar enojados.



*Figura 23. Inventar cosas al estar enojado. Elaboración propia, 2018.*

Revelar intimidades cuando está enojado: consiste en filtrar información negativa confiada con anterioridad en situaciones de disgusto con la intención de herir o causar daño indirectamente a través de la manipulación de las relaciones interpersonales. Previa la intervención en arte el 24% de la muestra aceptó afirmativamente revelar intimidades de sus compañeros al estar enojados, mientras el 29% de los estudiantes sostenía presentar el comportamiento solo a veces, del mismo modo el 48% de los estudiantes negó divulgar este tipo de información al estar enojado. Por otra parte, los resultados del posttest revelaron una disminución del 19% en el porcentaje de estudiantes que revelan intimidades de sus compañeros al estar enojados, así mismo se mantiene en 29% el porcentaje de estudiantes que manifestaron

presentar el comportamiento a veces y un aumento del 19% entre los estudiantes que negaron revelar información personal de sus compañeros en situaciones de enojo.

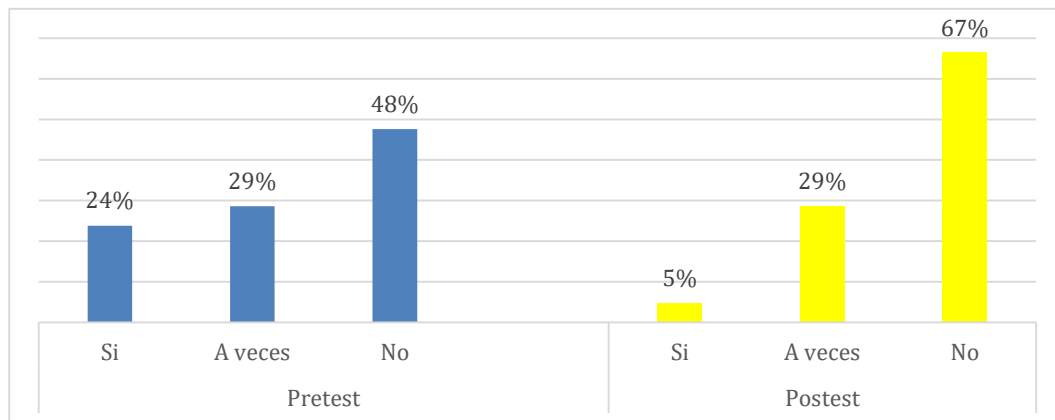
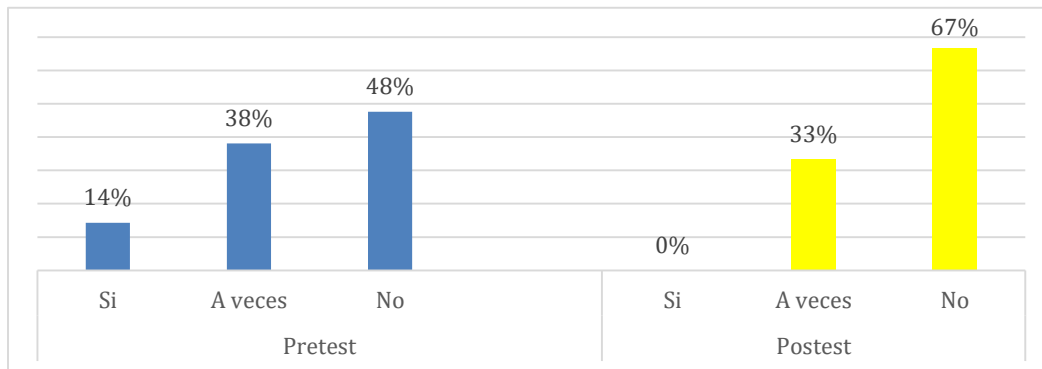


Figura 24. Revelar intimidades cuando está enojado. Elaboración propia, 2018.

Inventar cosas y revelar secretos de amigos al estar enojado: este reactivo hace referencia a calumnias y divulgación de intimidades referentes a compañeros en situaciones de disgusto con el objetivo de generar un impacto negativo contra la persona que genera el malestar. La motivación del comportamiento radica en el malestar percibido por el estudiante que genera la acción. El pretest mostró que el 14% de los estudiantes respondieron afirmativamente a calumniar y divulgar intimidades de sus compañeros al estar enojados, por otra parte también reveló que el 38% de los estudiantes aceptó presentar el comportamiento a veces mientras que el 48% manifestó no inventar cosas, ni revelar secretos de sus compañeros en situación de enojo. Por su parte en el posttest se evidenció una disminución del 14% entre los estudiantes que manifestaron inventar cosas y revelar secretos de sus compañeros al estar enojados, así mismo una disminución del 5 % entre los estudiantes que manifestaban presentar el comportamiento a

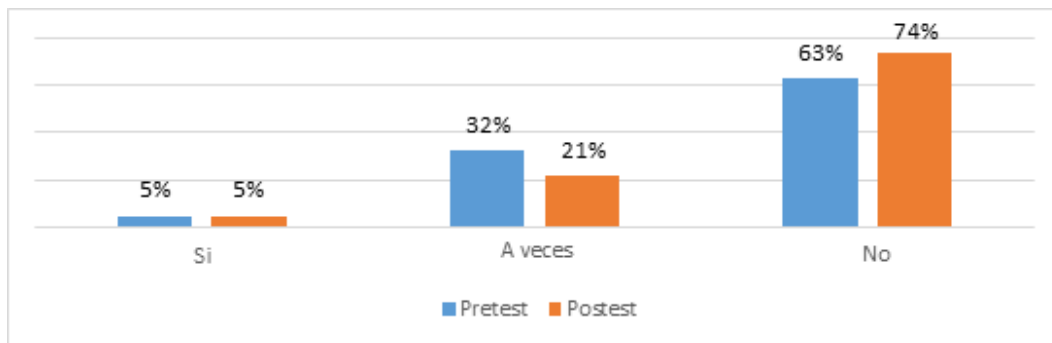
veces y un aumento del 19% entre los estudiantes que negaron calumniar y revelar confidencias de sus compañeros en situaciones de enojo.



*Figura 25.* Inventar cosas y revelar secretos de amigos al estar enojado. Elaboración propia, 2018.

Agresividad directa pura: esta dimensión de la agresividad se refiere a una confrontación abierta que se manifiesta a través de violencia física y verbal, así como daño a la propiedad de otro con la intención de causar daño. Barranco y Chacón (2016) ubican la motivación del comportamiento en el agresor que desde las teorías psicodinámicas se entiende como la canalización de una carga emocional negativa en una acción destructiva. Previa la aplicación de La mediación en arte, el análisis del pretest arrojó que el 5% de los estudiantes reaccionaron afirmativamente ante estímulos que implicaban expresiones de violencia física contra sus compañeros, mientras que el 32% de los educandos solo manifestaban presentar los comportamientos a veces y el 63% de la muestra negó manifestar comportamientos cuya intención fuese lastimar a otros estudiantes. Luego de la mediación pedagógica basada en arte, el análisis del posttest mostró un mantenimiento en el porcentaje de estudiantes que manifestaron comportamientos agresivos contra sus compañeros, también se registró una disminución del 11% entre los estudiantes que manifestaron presentar los comportamientos solo a veces y un aumento del 11% entre los estudiantes que negaron presentar intenciones de hacer daño a sus compañeros.

Lo anterior implica un mejoramiento en la expresión de comportamientos agresivos que responden a motivaciones emocionales, es de suponer que los elementos trabajados durante el taller 7 (Intensamente) que apunta al reconocimiento y manejo de emociones están fuertemente relacionado con dicha mejoría.



*Figura 26. Agresividad directa pura. Elaboración propia, 2018.*

Los siguientes reactivos hacen referencia a la dimensión de agresividad directa pura.

Pelear: entendido como agresiones físicas y/o verbales dirigidas contra compañeros. Dodge y Coie (1987) caracterizan este comportamiento como emocional, sin mediación cognitiva, es decir que surge del agresor sin un fin específico respondiendo solo a la autopercepción de un malestar. En este reactivo los resultados de pretest arrojan que el 14% de los estudiantes aceptan afirmativamente pelear con sus compañeros, mientras que el 52% sostuvo hacerlo solo a veces y el 33% negó pelear con sus compañeros. Por otro lado, Luego de la intervención en arte se percibió una disminución del 9% entre los estudiantes que aceptaron haber peleado con sus compañeros, además un aumento del 15% entre los estudiantes que aceptaron presentar el

comportamiento a veces y una disminución del 4% entre los estudiantes que negaron haber peleado con compañeros.

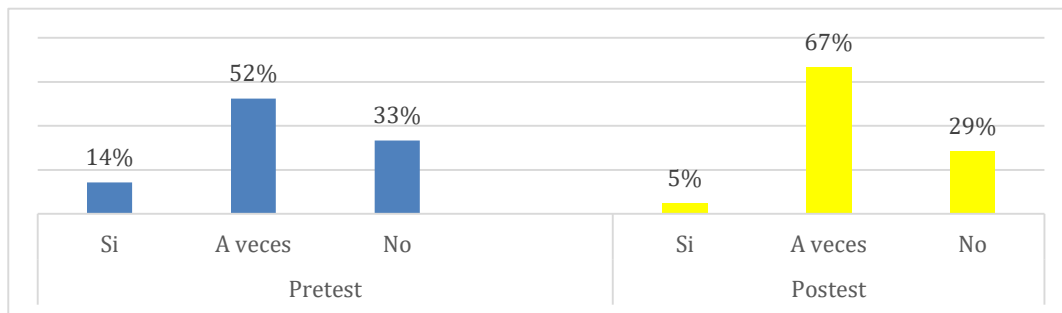
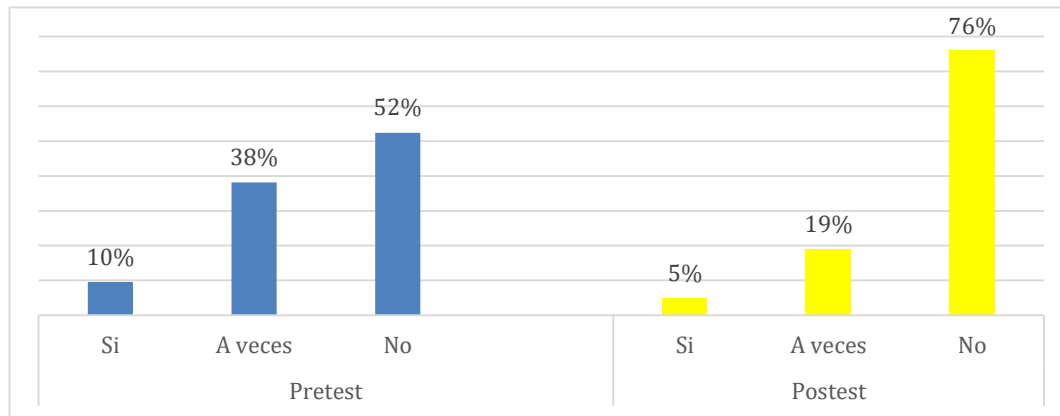


Figura 27. Pelear. Elaboración propia, 2018

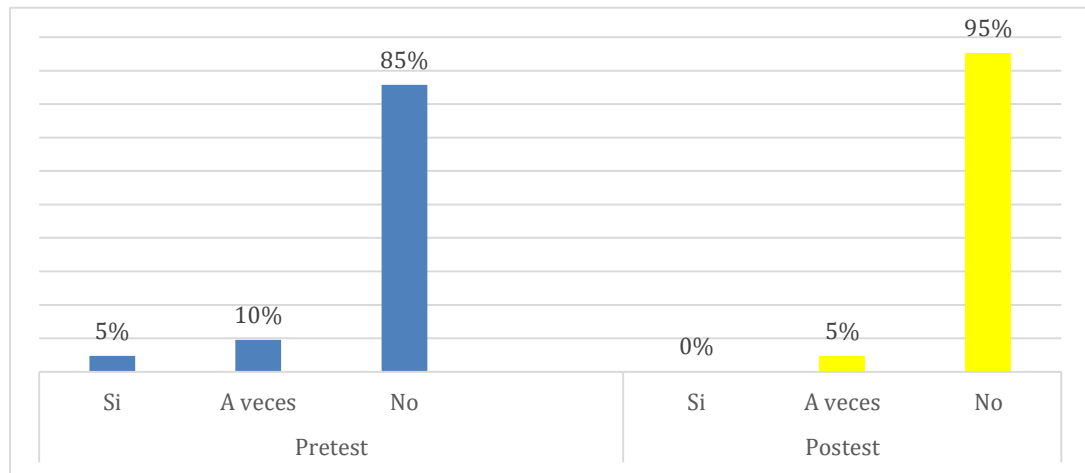
Golpear con puños y patadas: implica la utilización de violencia física de forma directa contra compañeros con el objetivo de lastimar su integridad corpórea. En estos comportamientos la motivación del acto yace en el estudiante agresor y no existe una mediación cognitiva, es decir que responde a un acto emocional. En el pretest el 10% de los estudiantes afirman golpear con puños y patadas a sus compañeros, mientras el 38% dice haberlo hecho a veces y el 52% negó agredir de manera física a sus compañeros. Por su parte el posttest muestra una disminución del 5% entre los estudiantes que aceptan afirmativamente golpear a sus compañeros, un descenso del 19% entre los estudiantes que aceptan manifestar la conducta solo a veces y un aumento del 24% entre los estudiantes que negaron haber agredido físicamente a sus compañeros.



*Figura 28. Golpear con puños y patadas. Elaboración propia, 2018.*

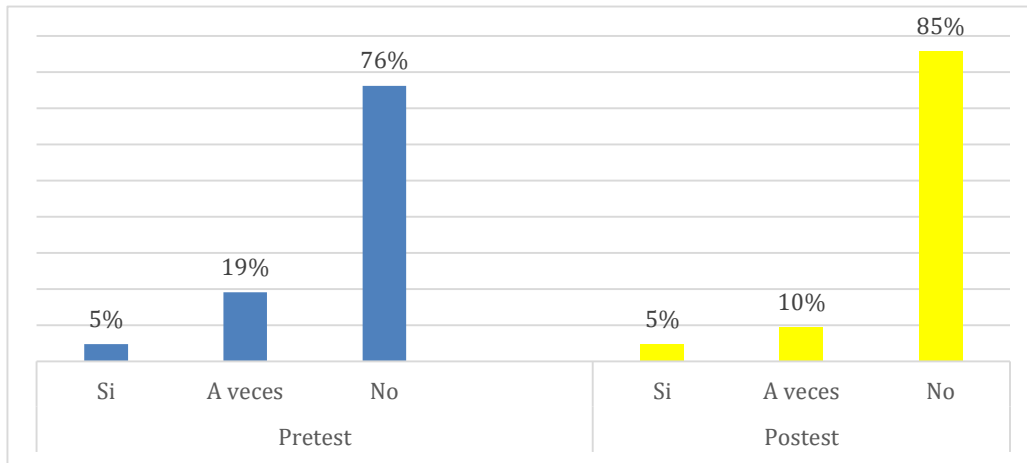
Dar golpes para conseguir lo que quiere: implica el empleo de la violencia física para la obtención de un fin específico. Este comportamiento presenta una mediación cognitiva expresada en agresiones contra compañeros. Carrasco y González (2006) discriminan este comportamiento por ubicación su origen no solo en la emoción del agresor sino que responde a fines utilitarios. En el pretest el 5% de la muestra aceptó dar golpes como herramienta para conseguir lo que quieren, el 10% de los estudiantes aceptó presentar el comportamiento a veces, mientras que el 85% negó golpear a sus compañeros para la consecución de un fin. Por otra parte los resultados del posttest mostraron una reducción del 5% en los estudiantes que afirmaron dar golpes a sus compañeros para conseguir lo que quieren, del mismo modo una reducción del 5% en los estudiantes que manifestaron haber presentado dicho comportamiento para obtener lo que quieren a veces y un aumento del 10% en los estudiantes que manifestaron no dar golpes a sus compañeros para alcanzar su objetivo.





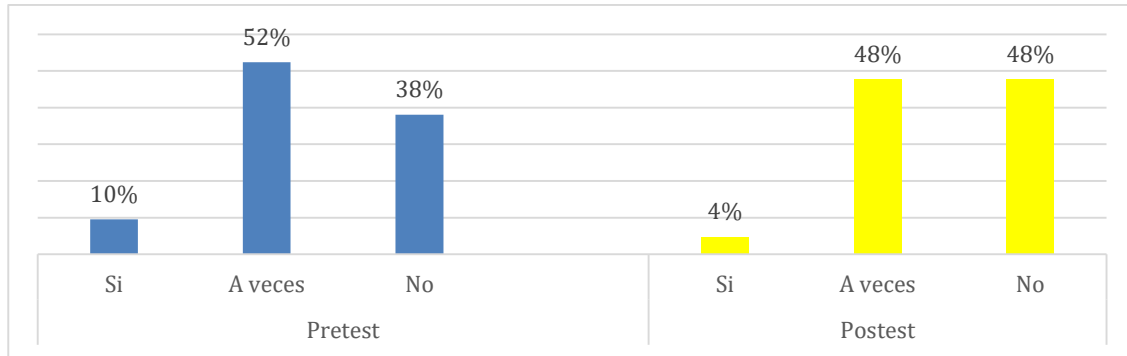
*Figura 29. Dar Golpes para Conseguir lo que Quiere. Elaboración propia, 2018.*

No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere: este reactivo implica la falta de valoración, de empatía al hacer daño a otro para obtener un fin predeterminado, no posee una carga emocional fuerte contra el agredido y responde a fines utilitarios. El análisis de los resultados del pretest mostró que antes de la mediación pedagógica basada en arte, el 5% de los estudiantes afirmó no importarle lastimar a sus compañeros para conseguir lo que querían, el 19% aceptó presentar el comportamiento a veces y el 76% de la muestra negó no importarle hacer daño a sus compañeros para la obtención de un beneficio. Por otra parte, luego de la aplicación de los talleres de arte, el posttest evidenció un mantenimiento en el porcentaje de estudiantes que afirmó no importarle lastimar a sus compañeros para obtener lo que querían, una reducción del 9% en los estudiantes que reconocieron presentar el comportamiento a veces y un aumento del 9% en los estudiantes que negaron no importarle lastimar a sus compañeros para obtener un beneficio.



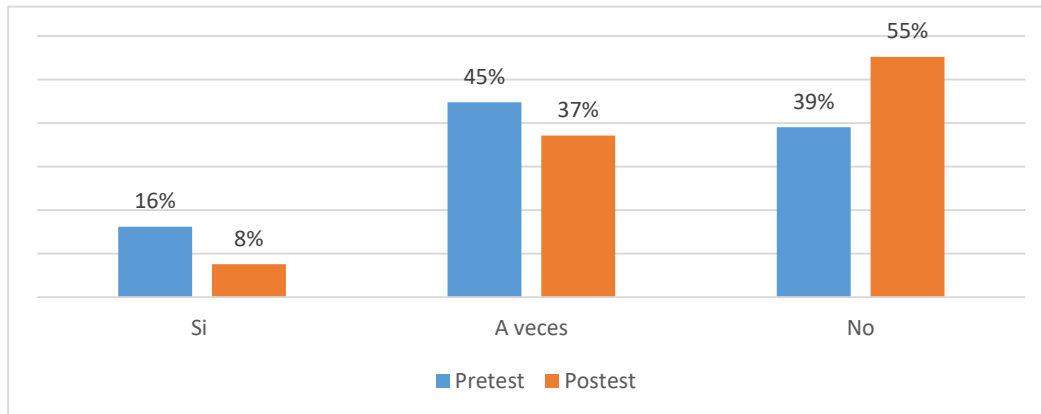
*Figura 30.* No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere. Elaboración propia, 2018.

Lastimar al otro al estar enojado: entendido como la utilización de violencia física y verbal con el objetivo de causar daño o menoscabar a otro en respuesta a situaciones de enojo. Implica una carga emocional que surge del agresor y se manifiesta contra la víctima quien es percibida según Oatley y Jenkins (1996) como la causante del malestar. En el análisis del resultado del pretest se evidenció que el 10% de los estudiantes afirmaron lastimar a sus compañeros al estar enojado, mientras el 52% de la muestra aceptó presentar el comportamiento a veces y el 38% negó hacer daño a sus compañeros al estar enojado. Por su parte luego de la mediación pedagógica se registró una disminución del 6% en los estudiantes que lastiman a otros en situaciones de enojo, del mismo modo se evidenció un descenso del 4% en los estudiantes que manifiestan presentar el comportamiento a veces y un aumento del 10% en los estudiantes que negaron lastimar a sus compañeros al estar enojados.



*Figura 31.* Lastimar al otro al estar enojado. Elaboración propia, 2018.

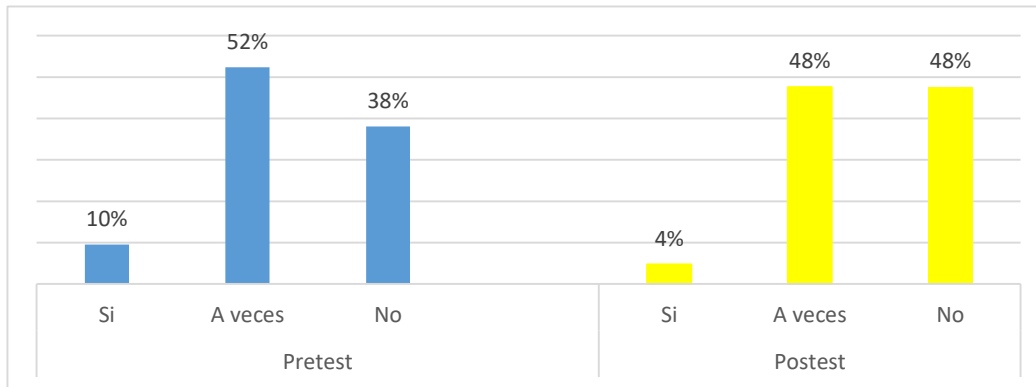
Agresividad directa reactiva: a esta dimensión corresponden agresiones físicas y verbales que surgen del propio agresor sin intermediación social y responden a una naturaleza defensiva. Estos comportamientos según Little et al (2003) emergen de una provocación percibida por el individuo, es decir que en la víctima se ve representada una amenaza razón por la cual se agrede. Antes de la mediación en arte, el análisis del posttest arrojó que el 16% de los estudiantes afirmaron agredir a sus compañeros como respuesta a una agresión por parte de otro compañero, del mismo modo se registró que el 45% de la muestra manifestó presentar comportamientos relacionados con la dimensión de agresividad reactiva solo a veces y que el 39% de los estudiantes negó presentar comportamientos agresivos en respuesta a provocaciones. Por otro lado, luego de la mediación pedagógica basada en el arte, se registra una disminución del 8% entre los estudiantes que afirmaron agredir a sus compañeros al sentirse victimizados, además de una disminución del 8% entre los estudiantes que manifestaron presentar los comportamientos solo a veces y un aumento del 16% en los estudiantes que negaron agredir a sus compañeros en respuesta a una ofensa o agresión. Respecto a la mejoría registrada luego de la aplicación de la mediación pedagógica basada en arte se sospecha guarda estrecha relación con la ejecución del taller 5 el cual tiene entre sus objetivos el manejo de emociones a manera de control previniendo su canalización a conductas indeseables.



*Figura 32.* Agresividad directa reactiva. Elaboración propia, 2018.

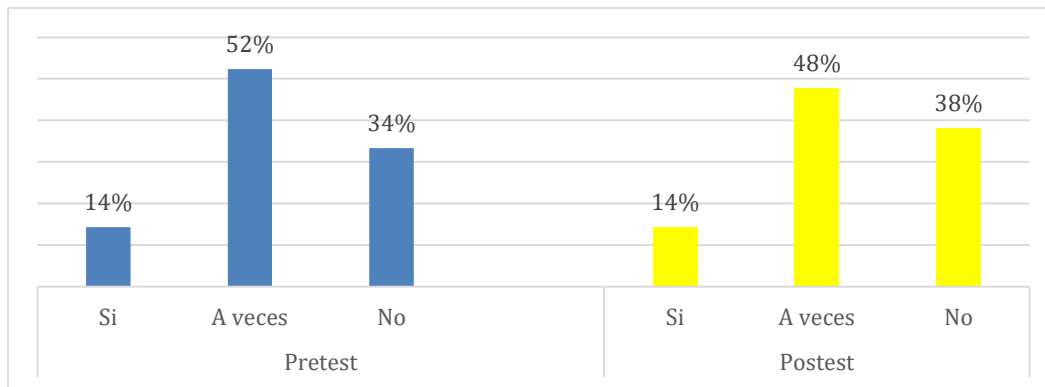
Los siguientes reactivos dan cuenta de comportamientos que describen las características de la dimensión de agresividad directa reactiva.

Cuando se enoja reacciona lastimando al otro: hace referencia a responder a través de la violencia física ante una situación de enojo percibida según Oatley y Jenkins (1996) como producto de una agresión y con una gran carga emocional dirigida contra un supuesto agresor. En el análisis de los resultados del pretest encontramos que el 10% de los estudiantes afirmaron haber agredido físicamente a otro compañero al sentirse enojado, de igual manera se registró que el 52% de la muestra manifestó el comportamiento a veces y el 38% negó violentar compañeros en situaciones de enojo. Por otro lado el análisis del posttest arrojó una disminución del 6% entre los estudiantes que manifestaron afirmativamente lastimar compañeros al sentirse enojados, además de una reducción del 4% entre los estudiantes que manifestaron presentar el comportamiento a veces y un aumento del 10% entre los estudiantes que negaron lastimar a otros bajo situación de enojo.



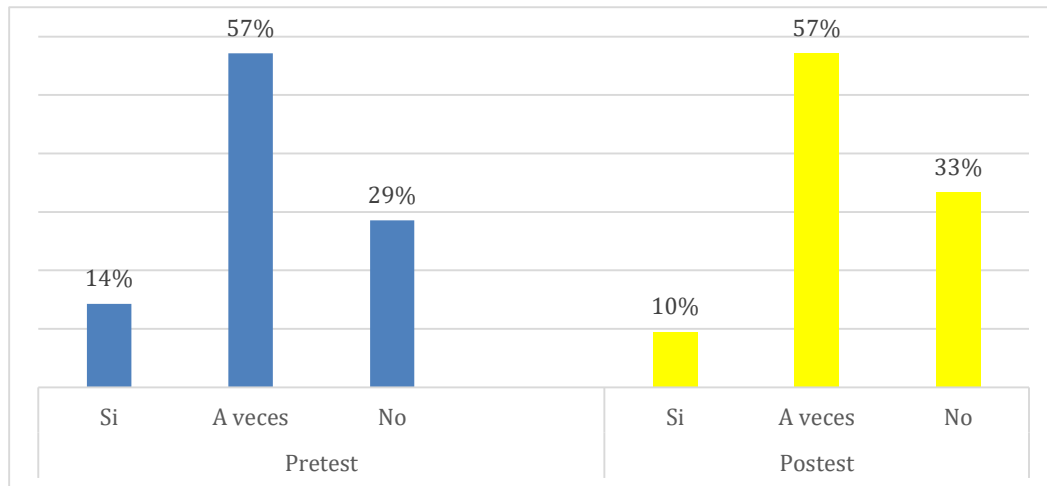
*Figura 33.* Cuando se enoja reacciona lastimando al otro. Elaboración propia, 2018.

Responde con violencia física al ser golpeado: hace referencia a situaciones donde el estudiante reacciona con puños, patadas, mordiscos y empujones al ser golpeado por otro compañero. La motivación para tal comportamiento está en la agresión producida por el otro. El análisis del pretest mostró que el 14% de los estudiantes aceptó afirmativamente el responder con agresiones físicas al ser provocados, mientras el 52% de estos manifestaron presentar el comportamiento solo a veces y el 34% de la muestra negó dar respuesta a través de golpes a agresiones físicas al ser agredido. Luego de la mediación pedagógica en arte, el porcentaje de estudiantes que responde con violencia ante provocaciones se mantiene estable, sin embargo, se registró una disminución del 4 % entre los estudiantes que aceptaron presentar el comportamiento descrito a veces y un aumento del 4% en los estudiantes que negaron presentar violencia física en respuesta a golpes.



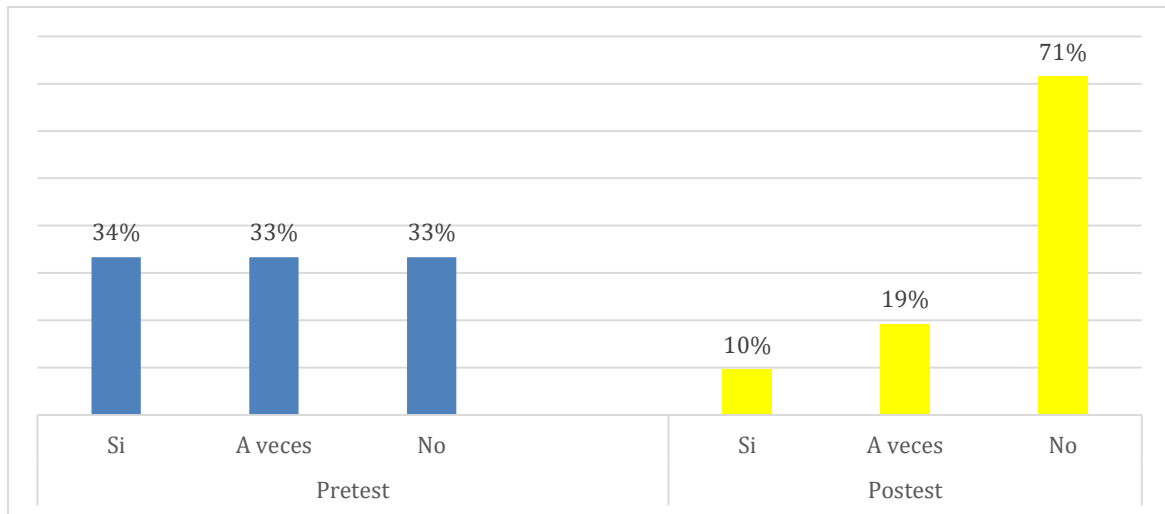
*Figura 34.* Responder con violencia física al ser golpeado. Elaboración propia, 2018.

Responder con amenazas al ser amenazado: se refiere a ejercer coacción, chantaje y manipulación en situaciones donde el estudiante se siente intimidado. Además Carrasco y González (2006) agregan que esta manifestación generalmente es acompañada por alguna forma visible de ira. El análisis del pretest mostró que el 14% de la muestra aceptó coaccionar a sus compañeros al sentirse amenazados, mientras el 52% de los estudiantes reconoció haber presentado el comportamiento a veces y el 34% negó responder con amenazas al momento de recibirlas. Luego de la aplicación de los talleres de arte, el posttest registra una disminución del 4% entre los estudiantes que afirman responder con amenazas al sentirse amenazados, un mantenimiento en el porcentaje de los estudiantes que aceptan presentar la conducta a veces y un aumento del 4% entre los estudiantes que negaron responder con intimidaciones al sentirse amenazados.



*Figura 35.* Responder con amenazas al ser amenazado. Elaboración propia, 2018.

Emplea un lenguaje vulgar y ofensivo al sentirse agraviado: se refiere a la utilización de violencia verbal contra otro compañero el cual le ha faltado el respeto. Barranco y Chacón identifican estos comportamientos como recurrentes y aunque encuentran su origen en el malestar percibido, al ser aprendido también responde a componentes sociales. El análisis del pretest de este reactivo registró que el 33% de los estudiantes afirman haber empleado lenguaje vulgar al faltárseles el respeto; además el 33% de los mismos aceptaron a veces incurrir en el comportamiento y el 34% de la muestra manifiesta no haber utilizado un vocabulario soez contra compañeros al ser agredido verbalmente. Luego de la intervención en arte, se registró una disminución del 24% entre los estudiantes que afirman haber empleado un lenguaje vulgar contra sus compañeros al ser ofendidos, además de un descenso del 14% en los estudiantes quienes aceptan manifestar el comportamiento solo a veces y un aumento del 38% en los estudiantes que negaron haber empleado un lenguaje vulgar y ofensivo al ser agredido verbalmente.



*Figura 36.* Emplea un lenguaje vulgar y ofensivo al sentirse agraviado. Elaboración propia, 2018.

Para conseguir lo que quiere amenaza a otros: implica emplear la intimidación para conseguir objetivos propuestos con anticipación. Es decir que el comportamiento no es motivado por las emociones del agresor, sino que responde a fines utilitaristas. Antes de la mediación pedagógica basada en arte, el 5% de los estudiantes respondieron afirmativamente amenazar a otros para obtener un beneficio, el 10% de la muestra manifestó solo a veces presentar el comportamiento y el 86% de los estudiantes negó amenazar compañeros para conseguir lo que quiere. Por su parte los resultados del posttest muestran un descenso de 5% en los estudiantes que afirman intimidar a otros para conseguir lo que quiere, el mantenimiento del porcentaje de estudiantes que aceptaron presentar el comportamiento a veces y un aumento del 5% entre los estudiantes que negaron amenazar compañeros para conseguir un beneficio.



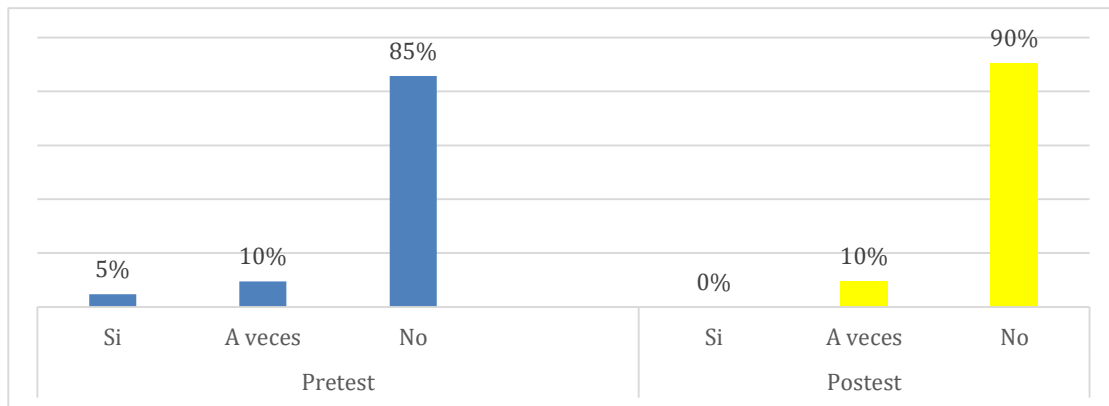
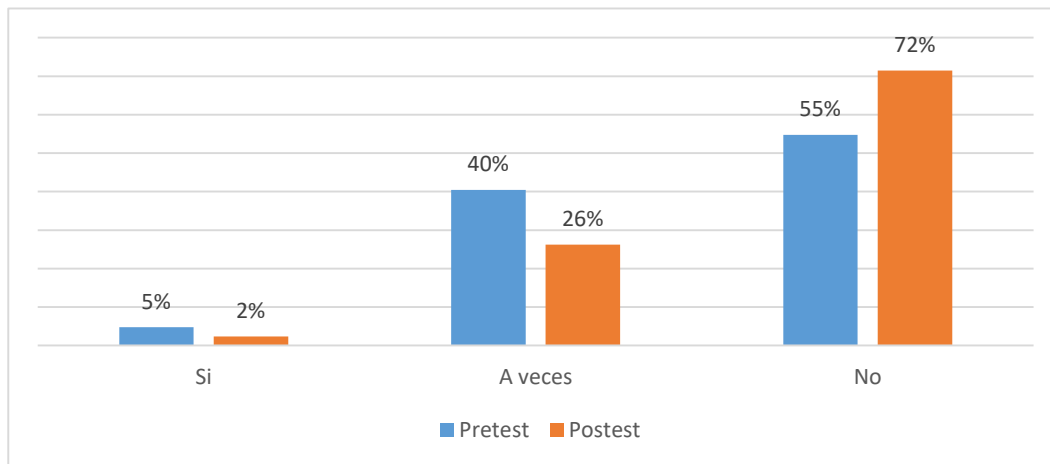


Figura 37. Para conseguir lo que quiere amenaza a sus compañeros. Elaboración propia, 2018.

Agresividad directa instrumental: se refiere a la manifestación de violencia física o verbal cuya intención de ofender o dañar se origina en el agresor, es decir que no existe una provocación ni una carga emocional que accione el comportamiento. Carrasco y González (2006) definen el fin de la agresividad instrumental como utilitarista, deliberada y con un propósito establecido sin mediación de las emociones. Antes de la aplicación de los talleres de arte, el análisis de los resultados del pretest arrojó que el 5% de la muestra afirmó agredir a sus compañeros para la consecución de un objetivo determinado, mientras el 40% de los estudiantes aceptó presentar los comportamientos sólo a veces y el 55% de ellos negó manifestar agresiones verbales o físicas contra sus compañeros para alcanzar lo que querían. Por otro lado, luego de la mediación pedagógica basada en el arte, el análisis del posttest registró una disminución del 3% en los estudiantes quienes afirmaron presentar comportamientos agresivos contra sus compañeros para obtener un beneficio, del mismo modo mostró una disminución del 14% entre los estudiantes que manifestaron presentar este tipo de comportamientos a veces y un aumento del 17% entre los estudiantes que negaron agredir a sus compañeros para conseguir lo que querían. Se observa entonces una movilización de estudiantes hacia el reconcomiendo de

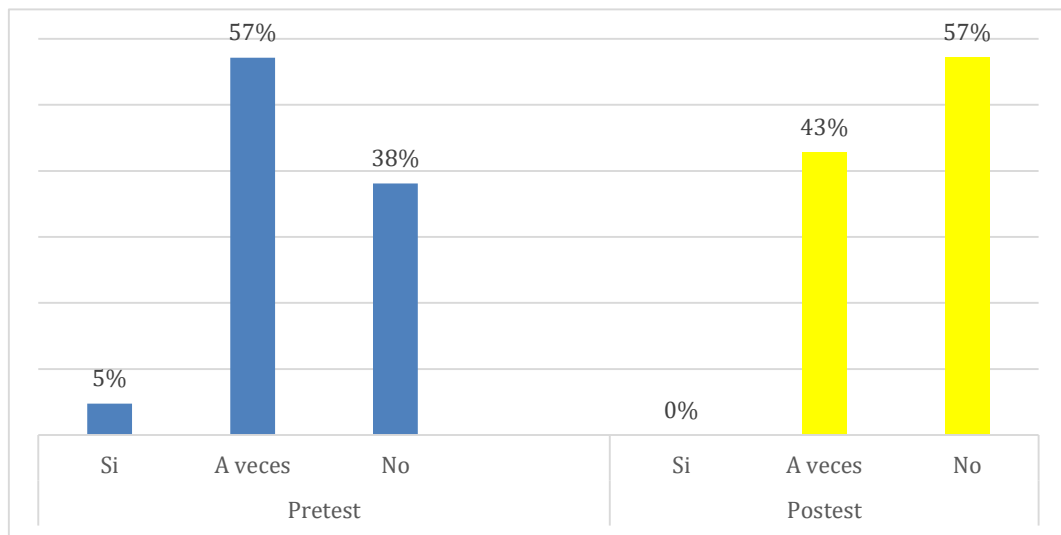
comportamientos más aceptados. Es de suponer que en parte esto se dio por el cumplimiento del objetivo del taller 9 (+Amor +Arte) el cual tuvo entre sus propósitos el fortalecimiento de valores tales como el diálogo, la amistad y el trabajo en equipo.



*Figura 38. Agresividad directa instrumental. Elaboración propia, 2018.*

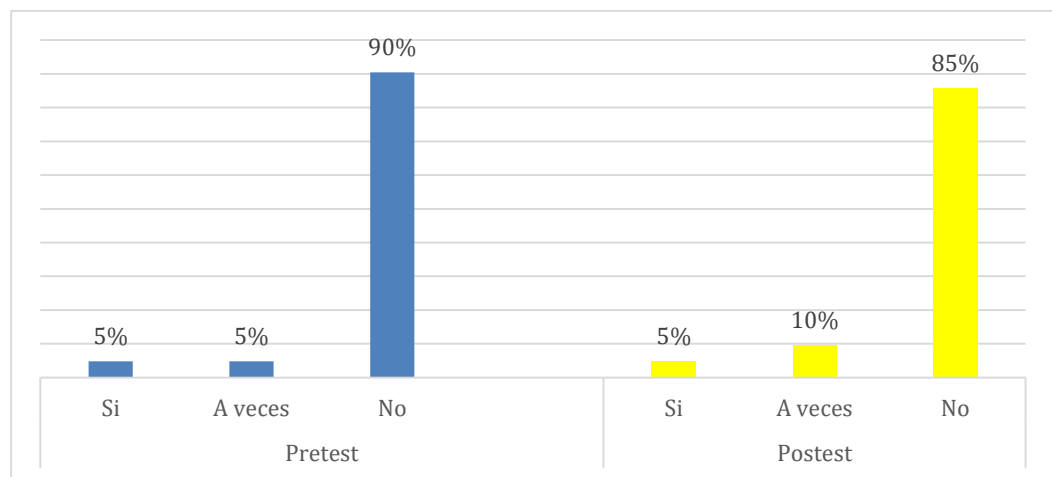
Los siguientes reactivos hacen referencia a la dimensión de agresividad directa instrumental.

Insultar a los demás: hace referencia a usar violencia verbal contra un compañero menoscabándolo. Los resultados arrojados por el pretest mostraron que el 5% de los estudiantes aceptaron afirmativamente ofender a sus compañeros, mientras el 57% de ellos aceptaron presentar el comportamiento solo a veces y el 38% de la muestra negó utilizar agresiones verbales contra sus compañeros. Por otro lado, en el posttest se registró un descenso del 5% entre los estudiantes quienes aceptaron insultar a los demás, un descenso del 14% en los estudiantes que aceptaron presentar el comportamiento a veces y un aumento del 19% en los estudiantes que negaron insultar a sus compañeros.



*Figura 39. Insultar a los demás. Elaboración propia, 2018.*

Para conseguir lo que quiere insulta a otros:



*Figura 40. Para conseguir lo que quiero insulta a otros. Elaboración propia, 2018.*  
 Implica utilizar la violencia verbal contra otro para la consecución de un objetivo

específico sin sentir enojo o emoción contraria al estudiante que se ofende. El comportamiento es impulsado por una intención de beneficio, de obtener algo que se quiere. El pretest registró que el 5% de los estudiantes afirmó insultar a sus compañeros para obtener un beneficio, mientras el 5% aceptó manifestar el comportamiento a veces y el 90% negó agredir a otros a través de la violencia verbal con un objetivo específico. Por su parte el posttest mostró que el porcentaje de

estudiantes que afirmaron insultar a otros para obtener lo que querían se mantuvo estable luego de la mediación didáctica artística, además de un aumento del 5% en los estudiantes que aceptaron presentar el comportamiento a veces y una disminución del 5% en los estudiantes que negaron agredir verbalmente a sus compañeros para la consecución de un objetivo.

### **Conclusiones**

En general, tanto en el análisis de los resultados del pretest como en los del posttest se observa la presencia de comportamientos agresivos en todas las dimensiones de agresividad que conforma el test Barranco y Chacón (2016). Sin embargo, se observa que luego de la aplicación de las didácticas artísticas, los estudiantes mostraron mejoramiento en todas las dimensiones de comportamientos agresivos descritas por la prueba.

Entre las dimensiones de agresividad descritas se encontró que donde más incidencia de aceptación de comportamientos agresivos que se registraron en el pretest fue en la dimensión directa reactiva, donde el 61% de la muestra aceptó exhibir en ocasiones comportamientos agresivos dirigidos contra sus compañeros al sentirse amenazados o percibir haber sido agredidos. A esta dimensión le siguen en nivel de incidencia la agresividad relacional pura y relacional reactiva donde, en ambas dimensiones, el 57% de la muestra registró manifestar afirmativa u ocasionalmente comportamientos cuya intención es provocar malestar en otro o causar daño a través de la manipulación de las relaciones interpersonales, bien sea con una motivación propia emocional o como reacción a una percepción de amenaza o agresión.

Luego de la aplicación de las didácticas artísticas entre los resultados del posttest se encontró que los cambios más significativos se hallaron en las dimensiones referentes a la agresividad relacional instrumental, donde se registró un aumento del 33% entre los estudiantes que negaron manipular las relaciones sociales con un objetivo determinado; además, en la dimensión relacional reactiva se evidenció un aumento del 19% entre los estudiantes que negaron presentar este comportamiento como respuesta a una agresión o amenaza; del mismo modo, en el análisis del resultado del posttest se evidenció un aumento en la dimensión directa

instrumental del 17% entre quienes negaron agredir a sus compañeros a través de golpes o insultos para la obtención de un beneficio.

Al considerar lo anterior se podría afirmar que la aplicación de didácticas artísticas contribuyó a mejorar el comportamiento agresivo de niños y niñas de 6° grado de la Institución Educativa Fundación Pies Descalzos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. El arte se convierte en una alternativa eficaz, llamativa y lúdica, que actúa de manera significativa en la vida de los escolares, tocando sus sensibilidades, explorando sus emociones y sentimientos, y les permite experimentar cambios de comportamientos favorables en una sociedad que necesita de una educación diferente en aras de prevenir la violencia dentro de las relaciones interpersonales en todos los ámbitos humanos.

Esta investigación aporta una base importante de técnicas artísticas de fácil aplicación, que serán bien recibidas por cualquier grupo y en cualquier área del conocimiento, porque profundiza en el interior de los estudiantes, y no exclusivamente en las distintas áreas de las artes, lo cual es beneficioso para todas las asignaturas del currículo, porque permite fortalecer vínculos y el sentido empático de los estudiantes, generando un ambiente favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe resaltar que los talleres fueron diseñados basados en aquellas dificultades que los niños debían superar para mejorar la relación con el otro y su entorno; durante las conversaciones con ellos, expresaron sentirse más amados, aceptados por sus compañeros y por ellos mismos, valorando a los demás como son, comprendiéndose y apoyándose mutuamente, fortaleciendo lazos de amistad que quizás perduren por mucho tiempo.

### **Recomendaciones**

Es un hecho que los niños que presentan comportamientos agresivos, muchas veces desencadenando situaciones disruptivas en el aula, en ocasiones son niños que terminan siendo excluidos porque ni sus profesores, ni sus padres y mucho menos sus compañeros saben cómo tratar con ellos y como consecuencia, más adelante tampoco lo sabe tratar la sociedad.

Por esta razón, se realizó esta investigación con la idea de verificar la efectividad del uso del arte como herramienta valiosa y muy útil para el mejoramiento de comportamientos agresivos, siendo la edad escolar un momento oportuno para intervenir en la formación de los estudiantes y prevenir la manifestación de estos comportamientos, se recomienda la implementación de didácticas artísticas orientadas al fortalecimiento de valores, que permitan la exploración de la sensibilidad del estudiante consigo mismo y con el otro, para lograr así integrar a los estudiantes de una manera más eficaz, sensible y lúdica dentro del aula.

Es importante que al aplicar estas didácticas, el docente haga una investigación sobre lo que los niños sienten, lo que desean, lo que les molesta, dialogando con ellos; dejarlos comunicarse con diferentes lenguajes, ofrecer una amplia gama de posibilidades, pues hay que tener en cuenta que unos prefieren callar y expresarse por medio del dibujo o la pintura, mientras que otros prefieren plasmar sus emociones mediante la expresión corporal y el movimiento; y otros más a través del lenguaje oral y escrito, para nombrar algunos lenguajes artísticos.

Es recomendable vislumbrar en el desarrollo del niño distintas capacidades y formas de aprender, donde la respuesta no es una sola. Los problemas que se presentan en la vida poseen variedad de soluciones y es esa la esencia de la divergencia intelectual y creativa del ser humano. Howard Gardner defiende que:

Así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias, que se pueden adaptar reticularmente a su solución. Las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro. (Blanes, s.f, p. 1).

Las inteligencias múltiples pueden ser exploradas de manera transversal desde todas las áreas al mismo tiempo que se logran los objetivos del contenido curricular.

También se recomienda a los docentes, quienes tienen a la mano todo un mundo digital que posibilita herramientas didácticas, lúdicas, artísticas y que juegan con variedad de lenguajes, que hagan uso de estas tecnologías, pues en el siglo XXI no se justifica que las actividades que se realizan dentro del aula caigan en la monotonía, que conlleva a un desgaste anímico y emocional tanto de la planta docente como de los estudiantes.

Sueñen, imaginen, estimulen a sus educandos, innoven de corazón, porque la creatividad es el arma y el alma del arte.



### Referencias

- ACNUR. (2017). *Desplazamiento forzado alcanza el record de 685 millones*. Recuperado de:  
[http://: https://www.acnur.org/noticias/stories/2018/6/5b2922254/desplazamiento-forzado-alcanza-el-record-de-685-millones.html](https://www.acnur.org/noticias/stories/2018/6/5b2922254/desplazamiento-forzado-alcanza-el-record-de-685-millones.html) Colprensa/Archivo
- Aldana y Díaz (2016). *Las artes plásticas como estrategia pedagógica para disminuir las actitudes agresivas en los niños y niñas de 2 y 3 años*. (Trabajo de grado. Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Alvarado, L. García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*.
- Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). *La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos*. *Pensando psicología*, 7(12), 135-149.
- Barranco, L. Chacón, E. (2016). *Comportamientos agresivos en niños de sexto grado de la Institución Educativa Jesús Maestro en 2016*. (Tesis de maestría) Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia.
- Blanes, A. (s.f). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado de:  
[http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica\\_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016\\_5\\_25P23\\_3\\_27.pdf](http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016_5_25P23_3_27.pdf)
- Bustacara, Montoya y Sánchez (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación inicial*. (Trabajo de grado de especialización). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.
- Camnitzer, L. (2007). *El arte es un instrumento para mejorar la sociedad*. ABC Cultural. Recuperado de [http://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153\\_noticia.html](http://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153_noticia.html)

Cardona, A. M. S. (2003). *Diseños cuasiexperimentales*. Facultad Nacional de Salud Pública.

Universidad de Antioquia. Recuperado de:

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos\\_cuasiexperimentales.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf)

Carrasco, M., & González, M. (2012). *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos* [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, España. Editorial Paidós

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146.

Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Recuperado de : <http://psycnet.apa.org/record/2004-16227-000>

Estrada, L (1985). *Arte actual, diccionario de términos y tendencias*. Medellín, Colombia. Editorial Colina.

Fernández, E., & Olmedo, M. (1999). *Trastornos del comportamiento perturbador: trastornos asociados a la infancia y adolescencia*. Klinix.

Flores, P., Jiménez, J., Salcedo, A., & Ruiz, C. (2009). *Agresividad infantil. Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/resteban/AGRESIVIDAD\\_INFANTIL.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/AGRESIVIDAD_INFANTIL.pdf).

García (2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes*.

(Tesis de Maestría). Universidad Militar Nueva Granada – UMNG. Bogotá, Colombia.

García, V. (2018). *El arte del autorretrato*. Recuperado de: <https://algarabia.com/a-arte/el-arte-del-autorretrato/>

- Gardner, H. (1990) *Educación Artística y Desarrollo humano*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.
- Garibello y Quiroga (2015). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur Sede Madre Marcelina*. (Trabajo de grado en Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Del Tolima. Armenia, Colombia.
- Guédez, V. (1994). *Aproximación y comprensión del arte contemporáneo*. Caracas, Venezuela. Fundación Polar.
- Hashemian, P. Jarahi, L. (2014). *Effect of Painting Therapy on Aggression in Educable Intellectually Disabled Students*. Mashhad University of Medical Sciences, Mashhad, Iran.
- Hernández, M. y Sánchez, M (2008). *Qué pintan los niños*. Madrid, España. Editorial Eneida.
- Kandinsky (1952). *De lo espiritual en el arte*. Paris, Francia. Colección Labor.
- Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Ley 1622 de 2013 estatuto ciudadanía juvenil. Recuperado de: <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>
- Ley 115 de 1994 Ley General de Educación. Recuperado de: [https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/images/stories/Material\\_de\\_apoyo\\_redes\\_protectoras/ley115-94.pdf](https://aprendiendoaserpapaz.redpapaz.org/images/stories/Material_de_apoyo_redes_protectoras/ley115-94.pdf)
- Ley 397 de 1997 Ley General de Cultura. Recuperado de: [http://www.museonacional.gov.co/el-museo/normatividad/Documents/Ley\\_397de1997\\_ley\\_gral\\_de\\_cultura.pdf](http://www.museonacional.gov.co/el-museo/normatividad/Documents/Ley_397de1997_ley_gral_de_cultura.pdf)

*Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Recuperado de: Lineamientos Curriculares de Educación Artística

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). *Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour*. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Martínez, L, y Gutiérrez, R. (2011) *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga. España. Ediciones Aljibe, S.L

Méndez, R. (2014). *Las artes plásticas como estrategia didáctica para el fomento de actitudes y valores, en los alumnos del tercer grado de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México. México.

Milasso, L, y Santamaría, S (s,f). *Expresión corporal*. Recuperado de:

<https://www.monografias.com/trabajos16/expresion-corporal/expresion-corporal.shtml>

Ordoñez, M. (2017). *El arte como terapia para el manejo de conductas agresivas en niños de cuarto y quinto año de educación general básica de la unidad educativa fiscal Alberto Andrade Arízaga brumel, 2016*. (Trabajo de grado licenciatura). Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.

Oatley, K; Jenkins, J. (1996). *Understanding emotions*. Malden, Estados Unidos: Blackwell Publishing

Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. Caracas, Venezuela: Decanato de Postgrado de la UNESR

Pérez, Castro. (2015). *Las Artes Plásticas como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo De Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla, Colombia.

- Pérez, J. Merino, M. (2008). *Definición de arte*. Recuperado de <https://definicion.de/arte/>
- Ramírez, J. (2014). *Arts and game in creative development of university teacher*. Revista Sophia. vol 11 (1) p 53-68. (Tesis Doctoral).
- Rider, K. (2014). *Art interventions for shelter staff: a handbook for working with children exposed to domestic violence*. California State University, Stanislaus. United States.
- Romero, L. y Rayo, J. (2016) *Cultura De Paz Y Resolución De Los Conflictos En La Escuela: Una Mediación Desde Las Artes Plásticas*. (Tesis de maestría). Universidad De La Costa CUC. Barranquilla. Colombia.
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). *Muestreo no probabilístico*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Seco, R. Tovar, J. (2015). *Estrategias centradas en las artes plásticas dirigidas a docentes para el manejo de conductas disruptivas en niños y niñas de quinto grado de la u.e.e.b padre Bergeretti*. (Trabajo de grado de licenciatura). Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Tamayo, M. (1998). *Proceso de la investigación científica*. Balderas, México: Editorial Limusa
- Tolstoi, L. (s,f) *¿Qué es el arte?* Recuperado de <http://metalmadrid.cnt.es/wp-content/uploads/2017/10/lev-tolstoi-que-es-el-arte.pdf>.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Unesco. (2017). *Acoso y violencia escolar*. Recuperado de <http://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>.

**Anexo 1****Test Barranco y Chacón.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Lee con atención los enunciados y marca en la casilla con una X si has presentado el comportamiento, a veces o no. Ten en cuenta que la encuesta es individual y se debe responder con la mayor sinceridad posible. Esta encuesta no será tomada en cuenta para notas académicas o disciplinarias y sus resultados individuales tendrán trato confidencial.

#	Enunciado	si	A veces	No
1	Cuando me enojo con alguien quiero acabar mi amistad con él.			
2	Reconozco que cuando me enojo con una persona quiero acabar con su amistad.			
3	Les digo a mis amigos que no se relacionen con los que me han ofendido. Ejemplo: le digo a mi amigo que no hable con María.			
4	Ignoro a las personas cuando me ofenden. Ejemplo: Como Pedro me dijo algo malo, ya no le hablo.			
5	Ignoro a las personas para conseguir lo que quiero. Ejemplo: Me llaman para entrar al salón y sigo caminando como si no escuchara.			
6	Amenazo con acabar con mi amistad para conseguir lo que quiero. Ejemplo: Si no me das merienda no seremos más amigos.			
7	Fomento entre mis amigos la antipatía contra alguno que no me cae bien. Ejemplo: Les digo a mis amigos que no le hablen a Juan o que lo molesten, porque me cae mal.			
8	Fomento la enemistad para conseguir lo que quiero. Ejemplo: Les digo a mis amigos que no le hablen a María o que la molesten, porque no me ayuda con las tareas.			
9	Para conseguir lo que quiero aparto algunas personas de mi grupo de amigos. Ejemplo: No les hablo a Juan y a Pedro porque en el recreo no juegan como yo digo.			
10	Invento cosas de la persona con quien estoy enojado.			
11	Revelo intimidades o secretos de mis compañeros cuando me enojo con ellos.			
12	Invento cosas y revelo secretos de mis amigos cuando me enojo con ellos.			
13	Me peleo con los demás.			
14	Golpeo con puños y patadas a los demás.			
15	Doy golpes a otros para conseguir lo que quiero.			
16	No me importa lastimar a otros para conseguir lo que quiero. Ejemplo: le pego a mis compañeros hasta que me dan lo que les pido.			

17	Cuando me enojo reacciono lastimando al otro.			
18	Cuando me pegan respondo con golpes.			
19	Cuando me amenazan respondo con amenazas también. Ejemplo: si me dicen que me van a pegar yo le digo que le voy a hacer algo peor.			
20	Empleo un lenguaje vulgar y ofensivo cuando me ofenden. Si Pedro me dice una mala palabra yo le digo otra.			
21	Para conseguir lo que quiero amenazo a otros. Le digo a Juan que si no me da merienda le pego una patada.			
22	Insulto a los demás.			
23	Para conseguir lo que quiero insulto a otros. Ejemplo: Le digo malas palabras a Jaime hasta que me haga la tarea.			

Gracias por su participación.

**Anexo 2****Didácticas artísticas.**

Corporación Universidad de la Costa

Maestría en Educación

Didácticas artísticas para disminuir la agresividad en 6º grado en la institución Pies Descalzos

Programa de Artes Plásticas

Un programa de arte favorece el desarrollo integral de las personas en cuanto le permite una mejor integración con la estética que le brinda la naturaleza y la cultura. Se reconoce la gran importancia en los currículos de los diversos niveles y grados de la educación en la medida que hace más placentera la formación e incide positivamente en los aprendizajes de las ciencias, las técnicas y los comportamientos sociales. Acercar a las personas desde sus primeras edades evolutivas a las manifestaciones artísticas favorece su crecimiento axiológico y ético. Así mismo, su aplicación en contextos escolares constituye un factor en la resolución de conflictos provocados por comportamientos agresivos que aunque infantiles, se hacen meritorios de atención pedagógica e investigativa.

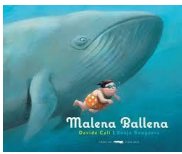
El programa de Artes Plásticas ha sido diseñado para ser ejecutado con niños entre 10 y 12 años en la Institución Educativa Pies Descalzos de la Ciudad de Barranquilla (Colombia) en el año 2018. Está conformado por nueve talleres que integran acciones didácticas activas con actividades artísticas que se encaminan a la superación de conductas disruptivas.

Estos talleres tienen el objetivo de brindar elementos que ayuden a los estudiantes a ser personas más felices, tolerantes, creativas y mejorar su capacidad cooperativa que los lleve a relacionarse mejor con su comunidad, personas más empoderadas de sus cualidades y valores que podrán aplicar en su vida diaria.

La selección de herramientas de sensibilización: cuentos, obras de arte y música, está fundamentada en su importancia para estimular el respeto, la tolerancia y la solidaridad; valores que refuerzan las relaciones interpersonales y contribuyen a la disminución de conductas agresivas en pro de una vida en paz.




**TALLER #1. Somos lo que pensamos que somos**

<b>Objetivo</b>	Fortalecer la autoconfianza, la autoestima y el sentido empático de los estudiantes, elementos sustanciales en la prevención de comportamientos agresivos.
<b>Cuento</b>	<p>Malena Ballena</p> <p>Davide Cali</p> <p>2009</p> 
<b>Temas</b>	Aprender a aceptarse a uno mismo, fortaleciendo la seguridad en los estudiantes para lograr la superación de obstáculos y temores.
<b>Forma de trabajo</b>	Individual
<b>Recursos por estudiante</b>	1 octavo de cartulina blanca, 1 caja de lápices de colores, 1 sacapuntas, 1 borrador, 1 regla, 1 caja de marcadores de colores delgados.
<b>Recursos colectivos</b>	1 cuento de Malena Ballena, video beam y computador para proyectar el cuento en el tablero.
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción. Se organiza a los estudiantes en el aula, de manera circular y se explica el programa en el que estarán participando, tiempos, técnicas artísticas y materiales que explorarán.</li> <li>2. Lectura del cuento Malena Ballena. El inicio del taller se da compartiendo la lectura en voz alta del cuento, en este momento, los estudiantes leerán por turnos y pasan la palabra al compañero, para que todos participen. a través de preguntas como ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura y por qué? ¿Qué valores identificas en el cuento y por qué? ¿Qué haces si ves a alguien burlarse de otra persona por su aspecto físico o su forma de ser?</li> <li>3. Los estudiantes realizan una comparación entre el cuento y su vida cotidiana, contando experiencias propias o cercanas y el cómo se sintieron en esta situación.</li> <li>4. Creación artística: En el cuento, Malena pensaba en algún objeto que por sus características le ayudará a superar obstáculos, por eso, los estudiantes elaborarán un dibujo sobre cartulina, utilizando lápices de colores, en donde se muestren dibujados de cuerpo completo, con un objeto que les ayude en situaciones difíciles, considerando su forma de ser y como les serviría en ese momento.</li> </ol>

	5. Cada estudiante mostrará a los compañeros su creación y comparte su experiencia como creador de su obra.
<b>Evaluación</b>	Realimentación con los estudiantes sobre los temas tratados en grupo Observación individual y realimentación basadas en las comparaciones con su realidad.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

Elaboración propia, 2018.

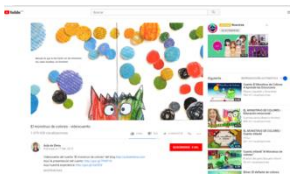
**TALLER #2. Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar**

<b>Objetivo</b>	Reforzar las maneras correctas de afrontar dificultades, temores y frustraciones que acontecen en el diario vivir de los estudiantes, con el fin de que no se conviertan en razón para agredir a otros.	
<b>Pintura</b>	<p>Autorretrato con el pelo suelto.</p> <p>Frida Kahlo.</p> <p>1947</p>	
<b>Temas</b>	Búsqueda de identidad	
<b>Forma de trabajo</b>	Individual	
<b>Recursos por estudiante</b>	1 pliego de papel bond, 1 caja de lápices de colores, 1 caja de marcadores de colores delgados, 1 barra de carboncillo, un espejo mediano, 1 caja de crayolas gruesas, limpión.	
<b>Recursos colectivos</b>	<p>Video Beam y computador para proyectar obra de Frida Kahlo.</p> <p>Parlante, fijador artístico</p> <p>Ambientación sonora.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=7Ilu033ydSw">https://www.youtube.com/watch?v=7Ilu033ydSw</a></p>	
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción: En el techo del salón se encontrará proyectada la frase “Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar” de Frida Kahlo. Los estudiantes ingresarán al espacio de trabajo, sin zapatos, deben dejar sus pertenencias a un lado. El lugar se ilumina sólo con la luz de la proyección. Como ambientación auditiva, estarán presentes sonidos de la naturaleza y se les pedirá que se acuesten en el suelo, sobre cojines, de manera que se relajen, se compenetren con el ambiente, la frase y los sonidos. En este momento se invita a los estudiantes a expresarse verbalmente sobre la imagen sonora y visual, lo que piensan que significa, que les evoca los sonidos, qué sentimientos experimentan.</li> <li>2. Proyección de la pintura de Frida Kahlo titulada Autorretrato con el pelo suelto de 1947, donde la artista expresa su propia identidad en un momento difícil de su vida, al estar afrontando su divorcio, evidenciando el dolor y la incertidumbre de la situación pero al mismo tiempo, reforzándose como mujer y como persona, al colocarse en primer plano y con el atuendo auténtico de su nacionalidad. en este momento, los tesistas dialogarán con los estudiantes a cerca de la vida de esta artista, su ejemplo de vida, sus grandes obstáculos como su enfermedad, su accidente, sus cirugías, su desamor, pero</li> </ol>	

	<p>también de su resiliencia y su valor y confianza en sí misma, su propia identidad, animando a los estudiantes a realizar comparación entre la pintura de Kahlo y su vida cotidiana.</p> <p>3. Creación artística: Frida realizó muchos autorretratos durante su vida, en ellos mostraba su estado de ánimo en que se encontraba, en este taller los estudiantes elaborarán un autorretrato de gran formato (pliego de papel bond) con la ayuda de un espejo. Ellos podrán escoger el material con el que plasmarán su trabajo entre lápices de colores, marcadores de colores, crayolas gruesas, carboncillos.</p>
<b>Evaluación</b>	Los trabajos se exhibirán en las paredes y cada estudiante hablará de su trabajo, se realizará una realimentación de la experiencia, sentimientos expresados en las obras por parte de los estudiantes, y comentarios por parte de tesistas.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

Elaboración propia, 2018.


## TALLER #3. ¿De qué color son mis emociones?

<b>Objetivo</b>	Reconocimiento de emociones, desarrollo empatía y confrontación autopercepción contra la percepción del otro.
<b>Video cuento</b>	<p>El monstruo de colores.</p> <p>Video basado en el cuento escrito por Anna Llenas 2012</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI">https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI</a></p> 
<b>Temas</b>	Aprender a manejar las emociones, sin suprimirlas pues hacen parte de nuestra propia identidad.
<b>Forma de trabajo</b>	Grupos de tres estudiantes.
<b>Recursos por estudiante</b>	Cinco círculos de papel celofán de 50 cm de color azul, rojo, amarillo, verde, negro, una tijera, una cinta pegante transparente delgada, un lápiz y una hoja de block sin rayas.
<b>Recursos colectivos</b>	Un video beam, un computador, un parlante.
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sobre el suelo del espacio de trabajo se encuentran 5 círculos de colores (amarillo, verde, rojo, negro y azul) hechos de papel celofán y ubicados de manera aleatoria, estos son de medidas aproximadas de 50 cm. Al ingresar al espacio de trabajo, los estudiantes escogen un círculo donde sentarse, según el color que les guste más. A continuación cada uno de ellos explica porque escogieron ese color y que creen que significa. Se mantienen sentados en esos lugares.</li> <li>2. En el tablero se proyecta el video cuento El monstruo de colores, es aquí donde al tener el conocimiento del significado de los colores según las emociones piensan si cambian de color de preferencia, si le dan importancia o no y no lo cambian. Se anima a los estudiantes a opinar qué color representa más a sus compañeros, generándose un diálogo acerca de cómo manejan las emociones en la escuela y en sus relaciones personales, sin juzgar a nadie, solo generando confianza entre pares.</li> <li>3. En la siguiente actividad los estudiantes se organizan en grupos de tres, para realizar composiciones con figuras de papel celofán haciendo uso del material del inicio del taller. Los estudiantes elaboran una composición artística libre que puede</li> </ol>

	ser figurativa o abstracta, sobre las puertas de vidrio del teatrino Las nueve musas de la IED, haciendo uso de los colores según las emociones propias. Pueden recortar los círculos para extraer nuevas figuras que van pegando con cinta pegante transparente, hasta completar su composición final. La luz del sol será complemento de las composiciones pues irán cambiando según vayan cambiando los rayos del sol, también pueden usar linternas para observar las composiciones con otro tipo de luz.
<b>Evaluación</b>	El proceso se evalúa de manera grupal haciendo preguntas sobre las emociones y los colores, y de manera individual, invitándolos a escribir una palabra que describa que aprendieron en el taller.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

Elaboración propia, 2018.

## TALLER #4 Dibujando movimientos


<b>Objetivo</b>	Fomento de asertividad en las relaciones sociales en busca del desarrollo de la amistad a través de ejercicios lúdicos relacionados con arte.
<b>Video</b>	<p>Segni Mossi, laboratorio di danza-disegno 3</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Di56qTbdW7o">https://www.youtube.com/watch?v=Di56qTbdW7o</a></p>
<b>Temas</b>	Relaciones sociales y confianza en el otro
<b>Forma de trabajo</b>	Trabajo en pareja
<b>Recursos por estudiante</b>	Una tabla de dibujo, una caja de crayolas gruesas de colores, un block de papel sin rayas tamaño carta, ropa cómoda para hacer actividades de movimiento
<b>Recursos colectivos</b>	Video beam, computador y parlante
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes encontrarán en el aula vestuarios y accesorios diversos como sombreros, gorras, gafas, trajes, faldas, bufandas, que podrán usar para representar a diferentes personajes. En una bolsa oscura se encontrarán papelitos con un personaje que exprese una emoción determinada, por ejemplo: una abuela regañona, un papá feliz, un niño rebelde; ellos deben sacar un papel y actuar como tal, los demás compañeros del grupo deben adivinar el personaje que se está interpretando. Todos los estudiantes tienen la oportunidad de interpretar un personaje.</li> <li>2. Se presenta el video Segni Mossi, laboratorio di danza-disegno 3 a los estudiantes para guiar la siguiente experiencia que será trabajada en parejas, al terminar la proyección, se invita a los estudiantes a caminar con los ojos cerrados por toda el aula, durante unos minutos, indicándoles que deben continuar con los ojos cerrados y abrirlos cuando hagan contacto físico con algún compañero pues ese será su compañero de trabajo. Ya en parejas se les indica que uno de ellos debe tomar una tabla y papel para dibujar con crayolas gruesas el movimiento del otro compañero, a quien se le indica que se debe mover de manera libre por el espacio de trabajo atendiendo a ritmos musicales diferentes como cumbia, mapalé, champeta, reggaetón,</li> </ol>

	<p>electrónica, balada, pop y rock, generando que dichos movimientos sean en ocasiones fuertes, suaves, lentos, rápidos. Luego hacen intercambio de roles.</p> <p>3. Los dibujos se ubican sobre el suelo de manera que todos puedan verlos y expresarse acerca de ellos.</p>
<b>Evaluación</b>	Por parejas explican qué les pareció el taller, que les gustó y que no, cómo se sintieron con el video, cómo se sintieron con su compañero de trabajo, como sintieron la música y el movimiento de su cuerpo.
<b>Tiempo</b>	Tres horas


Elaboración propia, 2018.



## TALLER #5 Botellas mágicas


<b>Objetivo</b>	Entender que otras personas también sienten emociones al igual que ellos y que existen maneras de controlar estos impulsos para que no generen conductas indeseables.
<b>video de las emociones</b>	Solo Respira, los niños nos enseñan cómo manejar las emociones <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lnDifgPuhHI">https://www.youtube.com/watch?v=lnDifgPuhHI</a> 
<b>Temas</b>	Aprender a reconocer y manejar nuestras emociones a través de la respiración, darnos un tiempo para analizar lo que sentimos en momentos difíciles nos permite la respuesta más sana.
<b>Forma de trabajo</b>	Individual
<b>Recursos por estudiante</b>	Una botella plástica, agua, glicerina, colorante para comida, escarcha, mostacillas de colores, confeti de diferentes formas y colores.
<b>Recursos colectivos</b>	Video beam, computador, parlante y pistola de silicona.
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el taller de arte de la institución, los estudiantes encontrarán materiales como botellas, agua, glicerina, escarcha, confeti de diferentes formas y colores, dispuestos sobre una mesa. Ellos entrarán y se sentarán a observar un video titulado Solo Respira, los niños nos enseñan cómo manejar las emociones.</li> <li>2. Tomarán sus lugares alrededor de la mesa de materiales y se darán instrucciones de cómo elaborar una botella sensorial. primero deben tomar una botella plástica y escoger qué color de escarcha usarán para su botella sensorial. Agregarán luego elementos diferentes a escogencia de ellos mismos, entre confeti, mostacillas, para luego llenarla de agua y agregar un vasito de glicerina. Pueden añadir colorante de comida si así lo desean.</li> <li>3. Al final se reúnen y presentan su botella a sus compañeros</li> </ol>
<b>Evaluación</b>	Cada uno expone que les pareció el video, que les transmitía las voces y los gestos de los niños del video, como se sintieron elaborando su botella y escogiendo combinaciones de materiales y colores en dicha elaboración. Que querían transmitir con su botella.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

## TALLER #6 ¿Puedes encontrarlo?


<b>Objetivo</b>	Reconocimiento y manejo de la frustración.
<b>Juego</b>	<p>¿Puedes encontrarlo?</p> <p>juego de búsqueda de en ilustraciones detalladas</p> 
<b>Temas</b>	Manejo de la frustración
<b>Forma de trabajo</b>	Individual
<b>Recursos por estudiante</b>	Impresión súper detallada de Wally, lápiz, borrador.
<b>Recursos colectivos</b>	Salón de clase.
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes tendrán que encontrar objetos, personas o animales en ilustraciones de Wally. Se les darán pistas reales e inexistentes a los estudiantes para que las busquen en las impresiones llenas de detalles que tornarán la tarea en larga, tediosa y poco fructífera generando en ellos frustración.</li> <li>2. Tratando de encontrar el momento cumbre de exaltación entre los estudiantes se interrumpe la actividad para consultar entre estos ¿Cómo se sienten? ¿Qué sensaciones experimentan (fisiológicas)? y ¿Cuáles son sus pensamientos?</li> <li>3. Se les expone el concepto de frustración, se solicita a los estudiantes compartan experiencias de sus vidas donde han sentido frustración.</li> <li>4. Los estudiantes opinan sobre cuál sería la mejor manera de actuar en situaciones en las que se experimenta frustración.</li> </ol>
<b>Evaluación</b>	Teniendo en cuenta el nivel de frustración presentado en la actividad y los comentarios respecto a las emociones, sensaciones (fisiológicas) y pensamientos en contraposición al razonamiento de cómo es la forma más apropiada de actuar frente a la situación frustrante.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

Elaboración propia, 2018.


## TALLER #7 Intensamente

<b>Objetivo</b>	Fomentar el reconocimiento de las emociones en los estudiantes.
<b>Película</b>	<p>Intensa mente (Insideout)</p> <p>Película estadounidense</p> <p>Producida por Pixar animationstudios</p> <p>Distribuida por Walt Disney Pictures</p> <p>2015</p> 
<b>Temas</b>	Cada una de las emociones es importante para enfrentar la vida cotidiana.
<b>Forma de trabajo</b>	Grupos de 5 estudiantes.
<b>Recursos por estudiante</b>	Ticket de cine, crispetas y gaseosa.
<b>Recursos colectivos</b>	Una cámara digital por grupo y un video beam.
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A los estudiantes se les entregará una entrada a cine con la cual podrán reclamar una crispeta y una gaseosa. Seguidamente entrarán al salón el cual se organiza de forma que asemeje un cine.</li> <li>2. La proyección de la película es de 1hr 35 minutos, se procurará mantener la atención de los estudiantes manteniendo el orden y la disciplina.</li> <li>3. Fotografía grupal: Los estudiantes divididos de forma aleatoria formarán grupos de cinco (o menos dependiendo el número de cámaras disponibles) fotografían los rostros de cada integrante representando con gestos las diferentes emociones, tomando conciencia de las sensaciones que estas producen.</li> <li>4. Proyección de los retratos en video beam y cada uno hablará de su experiencia con la emoción.</li> </ol>
<b>Evaluación</b>	La actividad se evaluará teniendo en cuenta la coherencia entre las emociones presentadas a través de las proyecciones, las sensaciones que estas producen y las experiencias de los estudiantes.
<b>Tiempo</b>	Tres horas

Elaboración propia, 2018.

<b>Objetivo</b>	Fomentar el interés y el acercamiento al arte desde las visitas a lugares culturales de la ciudad fortaleciendo el desarrollo social y humano en los estudiantes
<b>Visita a museo</b>	Exposición Momo del Villar Museo de arte moderno de Barranquilla Mayo-agosto de 2018
	
<b>Temas</b>	la importancia de conocer el arte de cerca
<b>Forma de trabajo</b>	Todo el grupo y los investigadores
<b>Recursos por estudiante</b>	Una hoja de block, lápiz negro y borrador
<b>Recursos colectivos</b>	Bucéfalo del Museo de Arte Moderno de Barranquilla
<b>Actividades</b>	<p>En esta oportunidad, los estudiantes participan de un programa que ofrece el Museo de arte moderno de Barranquilla llamado Vamos de paseo, vamos al museo, el cual consiste en fortalecer la relación de la población estudiantil de Barranquilla con el arte de manera directa, dando la oportunidad tanto a estudiantes como docentes de visitar dicho museo durante las distintas exposiciones temporales que se ofrecen en el año.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes se trasladan en el bus del museo “el Bucéfalo”, al llegar reciben una visita guiada haciendo un recorrido histórico de la vida y la obra del artista Samario Momo del Villar, acompañados de un guía especializado en el tema.</li> <li>2. La exposición cuenta con un espacio de creación de obras que es un tablero magnético con figuras de colores basadas en la obra del artista y que los estudiantes pueden mover para crear composiciones diferentes y originales.</li> <li>3. Se realiza una conversación sobre lo vivenciado en el museo y se invita a que dibujen la obra que más les gustó.</li> </ol>
<b>Evaluación</b>	Opiniones individuales acerca de la vivencia de ir a visitar al museo
<b>Tiempo</b>	Tres horas

## TALLER #9 +Amor +Arte

<b>Objetivo</b>	Fortalecimiento de valores, el diálogo, la amistad y el trabajo en equipo.	
<b>Pintura</b>	+Amor +Arte Estudiantes de sexto grado 2018	
<b>Temas</b>	Amor y artes	
<b>Forma de trabajo</b>	Todo el grupo	
<b>Recursos colectivos</b>	Tiras de lana de 70 cm, vinilo de colores amarillo, azul, rojo, verde y violeta	
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se les indica a los estudiantes que deben escoger una pareja de trabajo. Sobre una mesa se encontrarán ubicados materiales de pintura, un lienzo en blanco con las palabras +amor +arte con cinta de enmascarar y cinco platos con vinilos de colores.</li> <li>2. Los niños pasarán por turnos a intervenir el cuadro de manera libre, haciendo uso las lanas, untándolas en el vinilo de color a escogencia de ellos mismos. La condición es que no deben tocar el lienzo, sino que el contacto únicamente será con las lanas. La forma en que las lanas llenas de color tocarán el lienzo es también decisión de ellos.</li> <li>3. Se retirarán las cintas para dejar al descubierto la zona que cubría.</li> </ol>	
<b>Evaluación</b>	Expresión de las experiencias vividas durante la ejecución del taller, como se sintieron, trabajo en equipo.	
<b>Tiempo</b>	Dos horas	

**Cronograma de actividades**

<b>TALLER</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>
Somos lo que pensamos que somos	Viernes 1 de junio	Taller de arte
Pies, para qué los quiero si tengo alas para volar	Miércoles 6 de junio	Taller de arte
¿De qué color son mis emociones?	Martes 12 de junio	Teatro de las nueve musas
Dibujando movimientos	Jueves 14 de junio	Estudio de danza
Botellas mágicas	Miércoles 11 de julio	Taller de arte

¿Puedes encontrarlo?	Lunes 16 de julio	Taller de arte
Intensa mente	Jueves 19 de julio	Salón de audiovisuales
Vamos de paseo, vamos al museo	Lunes 23 de julio	Museo de arte moderno
+Amor +arte	viernes 27 de julio	Taller de arte